Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9470722
Centre d'intérêt: 960

Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec.

L'éducation physique dans les collèges du Québec : défis à relever d'ici l'an 2000 : mémoire présenté au Conseil des collèges par la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec (CEEPQ). -- [Montréal] : La Confédération ; Sainte-Foy : Distribution L'Impulsion, 1991.
vii, 52, [276] p. : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. "Ce mémoire a été réalisé conjointement par la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec (CEEPQ) de l'Association des diplômés et diplômées en éducation physique de la région de Québec (ADDEPRQ)"--P. prélim. Résumé: p. [i]-v. Bibliogr.: p. 48-52.

ISBN 2-9801647-4-7

Vedette(s)-secondaire(s): Association des diplômés et diplômées en éducation physique de la région de Québec

Descripteur(s): Education physique * Objectifs d'éducation * Objectifs d'enseignement * Historique * Formation fondamentale * Santé * Programme d'études * Participation de l'étudiant * Mémoire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Après un bref rappel historique de l'éducation physique au Québec francophone, ce mémoire fait état des objectifs poursuivis par cette discipline depuis la création des cégeps. Il propose, par la suite, que d'ici l'an 2000 les éducateurs physiques oeuvrant au cégep accordent une importance plus grande à l'éducation fondamentale et multimensionnelle de l'être humain ainsi qu'à la santé globale. Les annexes, au nombre de 24, forment la majeure partie de ce document. Elles portent sur les objectifs d'éducation physique, les programmes d'études, les grands courants de pensée, la santé, les coûts de la maladie, la participation des cégépiens aux activités physiques et sportives para-scolaires, etc.

Type de document:

# L'ÉDUCATION PHYSIQUE
# DANS LES COLLÈGES DU QUÉBEC
# — DÉFIS À RELEVER D'ICI L'AN 2 000 —

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU CONSEIL DES COLLÈGES
PAR
LA CONFÉDÉRATION
DES
ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES PHYSIQUES
DU QUÉBEC
(CÉÉPQ)

FÉVRIER 1991

94-70722

# L'ÉDUCATION PHYSIQUE DANS LES COLLÈGES DU QUÉBEC

## — DÉFIS À RELEVER D'ICI L'AN 2 000 —

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU CONSEIL DES COLLÈGES
PAR
LA CONFÉDÉRATION
DES
ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES PHYSIQUES
DU QUÉBEC
(CÉÉPQ)

FÉVRIER 1991

Ce mémoire a été réalisé conjointement par la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec (CÉÉPQ) et l'Association des diplômés et diplômées en éducation physique de la région de Québec (ADDÉPRQ).

Membres du comité:

**Monsieur René Larouche**, PhD, psycho-sociologue et éducateur physique, professeur au département d'éducation physique, faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.

**Monsieur Luc Chiasson**, M.A., éducateur physique, cégep de Lévis-Lauzon.

**Monsieur Serge Laferrière**, M.A., éducateur physique, cégep Bois-de-Boulogne.

Le comité a également bénéficié des commentaires et suggestions des personnes suivantes:

**Monsieur Donald Guay**, historien, Université du Québec à Trois-Rivières.

**Monsieur Gaston Marcotte**, éducateur physique, professeur au département d'éducation physique de l'Université Laval.

**Monsieur Roger Boileau**, éducateur physique, professeur au département d'éducation physique de l'université Laval.

**Monsieur Germain Bouffard**, philosophe, cégep de Lévis-Lauzon.

## TABLE DES SUJETS

Résumé.....II
Liste des annexes.....VI
Introduction.....1
1- Un bref rappel historique de l'éducation physique au Québec.....3
2- Les objectifs d'éducation physique poursuivis au niveau collégial, depuis la création des cégeps.....5
3- L'éducation physique en route vers l'an 2 000.....12
4- Une éducation physique davantage centrée sur l'éducation fondamentale et multidimensionnelle de l'être humain.....16
5- Une éducation physique davantage centrée sur la santé globale.....23
6- Une éducation physique davantage centrée sur une utilisation plus active et plus saine de ses temps libres, à diverses périodes de la vie.....28
7- Une éducation physique davantage adaptée à diverses catégories de cégépiens et cégépiennes.....32
8- Des programmes d'éducation physique intégrés et complémentaires.....35
9- Des éducateurs et des éducatrices physiques capables de relever les défis qui se présentent d'ici l'an 2 000.....42
Conclusion.....45
Bibliographie.....48

# RÉSUMÉ

L'activité physique fait partie de la nature de l'homme et de la culture de chaque société.

L'éducation physique est intégrée dans le système scolaire de 132 pays.

Bien que les théories et les pratiques de l'enseignement de l'éducation physique dans le système scolaire québécois existent depuis plus d'un siècle, cette discipline n'a eu que très récemment la reconnaissance sociale que d'autres pays lui sont accordées depuis très longtemps (chapitre 1 et annexe A)

Les penseurs du rapport Parent ont insisté pour que l'éducation physique figure comme matière commune et obligatoire compte tenu du rôle essentiel que les éducateurs et les éducatrices physiques peuvent jouer sur le plan de la formation fondamentale, multidimensionnelle et intégrée de l'être humain ainsi que que sur celui de l'amélioration et du maintien de sa santé globale, et de l'occupation saine de ses temps libres.

Les objectifs généraux de l'éducation physique au collégial ont été publiés officiellement en 1988. Ils s'appuient sur ceux qui sont poursuivis dans les programmes d'études du niveau secondaire et primaire promulgués en 1981 (chapitre 2 et annexes B,C,D).

Les principaux défis que les éducateurs et les éducatrices physiques auront à relever au cégep d'ici l'an 2000 figurent au chapitre 3, et une opérationnalisation fonctionnelle des objectifs ministériels des cours obligatoires d'éducation physique au collégial est proposée à l'annexe E.

La mission des éducateurs et des éducatrices physiques ne se limite pas à l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience de l'agir corporel, même s'il importe qu'à l'intérieur des programmes d'éducation physique (obligatoire, intra-mural, inter-collégial), les cégépiens/nes développent certaines habiletés motrices, apprennent à exécuter de manière plus efficace, efficiente et sécuritaire certains gestes et certaines actions, tout en ayant la possibilité de se perfectionner dans diverses activités, ou d'en expérimenter une grande variété pour répondre à leurs besoins, à leurs goûts ou à leurs aspirations (i.e. une connaissance des activités et sur les activités; annexe H). La véritable raison d'être des éducateurs et des éducatrices physiques repose d'abord et avant tout sur le fait que, à travers les différentes catégories d'activités physiques (gymnastique, athlétisme, sport, plein-air, jeux, etc.), cette catégorie d'enseignant-e-s qui oeuvrent à différents niveaux de performance motrice (de l'initiation à l'excellence), ont entre leurs mains de puissants outils de formation fondamentale et intégrée, ainsi que des moyens privilégiés pour transmettre des valeurs essentielles reliées à l'éducation,

la santé, au mieux-être au travail, à l'occupation saine et active des temps libres, à tous les âges de la vie (annexe F).

Pour que l'enseignement collégial contribue encore mieux au développement économique, social et culturel du Québec, il importe que les différents programmes d'éducation physique qu'on y trouve (obligatoire, intramural, inter-collégial) s'appuient beaucoup plus, d'ici l'an 2000, sur la véritable raison d'être de l'enseignement de cette discipline dans le système scolaire i.e. qu'à travers l'utilisation de différentes catégories d'activités physiques les éducateurs et les éducatrices physiques soient davantage en mesure d'orienter leurs interventions vers l'atteinte d'objectifs centrés:

a) sur l'amélioration de la qualité de la vie (annexe G);

b) sur la formation fondamentale, intégrée et multidimensionnelle (physique, affective, sociale, morale, intellectuelle) de l'être humain, (chapitre 4 et annexes I et J);

c) sur l'amélioration de la santé globale (physique, mentale, sociale), (chapitre 5 et annexes K à T);

d) sur l'apprentissage d'activités physiques dont les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont significatifs, et utilisables de façon régulière, continue et sécuritaire, et qui leur permettent d'être actifs durant toute l'année (4 saisons), ainsi qu'à toutes les périodes de leur vie (chapitre 6);

e) sur l'apprentissage d'activités physiques pouvant être pratiquées dans une variété d'environnements humains (à l'école, en famille, à l'usine, seul, à deux, en groupe etc.) et physique (à l'intérieur ou à l'extérieur, à la mer ou à la montagne, à la ville ou à la campagne, etc.), (chapitre 6 et annexes U et V);

f) sur la satisfaction des besoins, goûts, attentes, aspirations des diverses catégories de cégépiens et cégépiennes, (chapitre 7 et annexes W et X);

g) sur la poursuite d'objectifs communs et complémentaires dans les différents programmes d'éducation physique (obligatoire, intra-mural, inter-collégial) afin que cela s'effectue de manière concertée, efficace et efficiente entre les différentes catégories d'intervenants-e-s (chapitre 8);

h) sur la poursuite d'objectifs communs et complémentaires entre les différents niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, collégial), de, même qu'entre les différentes disciplines présentes au cégep, afin de s'assurer que la formation fondamentale et multidimensionnelle

de l'être humain s'effectue de manière continue et intégrée plutôt que de façon occasionnelle et circonstancielle (chapitre 8);

i) sur la nécessité de relever les défis reliés à la raison d'être fondamentale de l'éducation physique en utilisant différentes catégories d'activités physiques comme moyens d'action au lieu de finalités (chapitre 9).

Les différentes études et enquêtes conduites au cours de la dernière décennie[1] indiquent qu'un nombre relativement important de québécois et de québécoises ne pratiquent pas suffisamment d'activités physiques sur une base régulière et continue, et que la population en général ne perçoit pas suffisamment les retombées importantes et positives que la pratique de l'activité physique pourrait avoir sur la qualité de leur vie.

Paradoxalement, ces études révèlent que les gens se soucient de plus en plus de leur mieux-être, qu'ils sont de plus en plus conscients de l'importance de se maintenir en bonne santé et que leurs enfants aient davantage de possibilités de se développer de manière globale et intégrée.

Pour que les québécois et les québécoises ayant fréquenté le cégep soient davantage éduqués, qu'ils/elles soient en meilleure santé, et qu'ils/elles puissent mener une vie beaucoup plus active, il importe que les éducateurs et les éducatrices physiques démontrent que l'éducation physique n'est pas un luxe mais une nécessité, et que cette discipline se doit de continuer à figurer comme matière commune et obligatoire compte tenu du rôle essentiel et primordial qu'elle peut jouer, à la fois sur le plan de la formation fondamentale et sur celui de l'amélioration de la santé globale, à toutes les périodes de la vie.

L'éducation physique est une discipline de synthèse et aucune matière enseignée au cégep peut générer autant d'impacts parallèles ou concomitants sur les multiples dimensions de l'être humain ainsi que sur sa santé globale. D'ici l'an 2 000, l'éducation physique deviendra de plus en plus un élément majeur de culture première puisqu'elle peut générer une variété de façons d'être, de penser et d'agir qui ont un impact direct et indirect sur la qualité de vie individuelle et collective.

Les éducateurs et les éducatrices physiques devront avoir une vision davantage élargie de leur raison d'être au cégep et dans la société. Ils/elles devront être considérés de plus en plus comme des professionnels de l'éducation, de la santé comportementale et environnementale, compte tenu de leurs expertises spécifiques, ainsi que de leurs façons particulières d'utiliser l'activité

---

[1] Voir en bibliographies les références identifiées **.

physique comme outils de travail pouvant permettre d'atteindre des objectifs d'éducation, de santé, de socialisation, d'intégration sociale, etc.

Cette collectivité d'enseignant-e-s et d'intervenant-e-s devra adopter une philosophie commune et ajuster, lorsque nécessaire, les objectifs poursuivis dans certains cours et certains programmes. Cela les obligera aussi à mettre à jour certaines connaissances ou à en acquérir de nouvelles.

Les éducateurs et les éducatrices physiques qui oeuvrent au niveau collégial sont capables de relever semblables défis.

Le Conseil des Collèges, de même que chaque cégep, se doivent de leur en fournir les possibilités ainsi que les moyens de les réaliser.

## LISTE DES ANNEXES


**ANNEXE A** Un rappel historique de l'éducation physique au Québec.

**ANNEXE B** Une rétrospective des objectifs d'éducation physique poursuivis au niveau collégial, depuis la création des cégeps jusqu'à nos jours.

**ANNEXE C** Programmes d'études du primaire en éducation physique.

**ANNEXE D** Programmes d'études du secondaire en éducation physique.

**ANNEXE E** Un projet d'opérationnalisation des objectifs ministériels des cours obligatoires d'éducation physique au collégial.

**ANNEXE F** Les grand courants de pensée en éducation physique au États-Unis, au Canada-anglais et au Québec francophone, à différentes époques (1819-1990).

**ANNEXE G** L'exercice physique et la qualité de vie.

**ANNEXE H** L'éducation physique et sportive au lycée.

**ANNEXE I** Proposition d'objectifs à poursuivre en éducation physique pour développer chaque dimension de l'être humain en utilisant l'activité physique comme moyen.

**ANNEXE J** L'éducation physique et la formation fondamentale: Éléments de réflexion.

**ANNEXE K** La santé, phénomène multi-dimensionnel.

**ANNEXE L** La signification des termes: Lifestyle; Wellness; Achieving Health for all; Health for All 2 000; Fitness and Well-being.

**ANNEXE M** Vivre/être ... Vivre en bonne santé/Bien-être ... Vivre en excellente Santé/ Mieux-être

**ANNEXE N** La santé et l'éducation physique.

**ANNEXE O** La pratique de diverses catégories d'activités physiques et leurs effets positifs sur diverses facettes de la santé.

**ANNEXE P** L'exercice physique et ses effets sur la santé mentale.

**ANNEXE Q** L'éducation physique et les personnes handicapées.

**ANNEXE R** Les coûts de la maladie pouvant être réduits par la pratique continue de l'activité physique.

**ANNEXE S** L'activité physique et la santé au travail.

**ANNEXE T** Une analyse des coûts socio-économique associés à la morbidité et à la mortalité d'origine sportive et récréative au Québec en 1987.

**ANNEXE U** Le projet "Vie active et en santé".

**ANNEXE V** Exercice Adherence; Its Impact on Public Health:
Epilogue and Future Directions;
Physical Fitness and Exercice Objectives for the Year 2000.

**ANNEXE W** Psychological Model for physical Activity Participation

**ANNEXE X** La participation des cégépien-ne-s aux activités physiques et sportives para-scolaires programmées.

# INTRODUCTION

L'activité physique fait partie de la nature de l'homme et de la culture de chaque société.

De la naissance jusqu'à la fin de la vie nous posons chaque jour des centaines de gestes dont certains peuvent être source de blessures graves ou légères s'ils ne sont pas effectués de façon correcte ou si le corps humain est mal ou insuffisamment préparé pour les exécuter. La spécificité de l'éducation physique ne se limite pas à l'efficience et à l'efficacité de l'agir corporel.
La raison d'être de l'enseignement de l'éducation physique au cégep repose avant tout sur le fait qu'à travers la pratique de l'activité physique on peut atteindre des objectifs de formation personnelle et de socialisation, i.e. que l'éducation physique peut servir grandement à améliorer la santé globale (physique, mentale, sociale) à travers une approche préventive, à éduquer et à développer les multiples dimensions de la personne (physique, affective, intellectuelle, sociale, morale), à la rendre actuellement et ultérieurement plus efficace et efficiente au travail, à occuper ses loisirs de façon plus saine et active, ainsi que de l'aider à s'adapter à différents milieux physiques et humains.

On comprend que l'éducation physique fasse partie du système scolaire de 132 pays. Elle sert à transmettre et à promouvoir des valeurs fondamentales et universelles, (éducation, santé) même si certaines écoles de pensée ont cherché à l'utiliser aussi pour atteindre des objectifs spécifiques comme ce fut le cas à Spartes et à Athènes dans la Grèce antique ou, plus récemment au Québec, lorsque certains courants idéologiques s'en sont servie, en partie, pour améliorer la performance sportive ou la condition physique.

La première partie de ce mémoire présente un rappel historique de l'éducation physique au Québec francophone ainsi que les objectifs poursuivis par cette discipline depuis la création des cégeps. La seconde partie propose que, d'ici l'an 2 000, les éducateurs et les éducatrices physiques œuvrant au cégep accordent une importance beaucoup plus grande à l'éducation et à la santé.

Les sources utilisées pour les fins de préparation de ce mémoire proviennent soit d'écrits concernant directement ou indirectement la raison d'être de l'éducation physique à ce niveau du système d'éducation, soit de personnes qui ont été témoin des premières étapes de son développement, voire même de certains pionniers ayant contribué à son implantation. Elles proviennent également d'études sociologiques portant sur le développement de la société québécoise et qui en ont dégagé certaines tendances lourdes et récentes.

Les événements auxquels nous faisons référence, ainsi que les grandes tendances qui s'en dégagent, reflètent le plus exactement possible l'état de la situation passée (rétrospective), présente (perspective) et future (prospective) de la raison d'être de l'éducation physique au collégial ainsi que des pratiques sociales (façons d'être) des éducateurs et éducatrices physiques qui œuvrent à ce niveau d'enseignement. Bien qu'il existe, là comme ailleurs, différentes écoles de pensée sur le plan de l'idéologie et de l'agir, on constate un très vaste consensus quant à l'intention d'atteindre les objectifs que le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science a énoncés le 16 septembre 1988 dans son document intitulé: Les objectifs ministériels de l'éducation physique obligatoire au collégial.

Compte tenu du peu de moyens, de ressources et de temps dont nous disposions pour préparer ce mémoire, nous sommes conscients qu'il représente un outil de travail perfectible, dont le contenu devra être discuté dans chaque cégep durant les années 1991-1992 afin de dégager, le plus rapidement possible, une planification stratégique qui identifiera non seulement les objectifs qu'il faudra poursuivre à court terme (1991-1992), à moyen terme (1993-1996) ou à long terme (1997-2000) mais aussi les diverses façons de s'y prendre pour les atteindre de façon efficace et efficiente à la fois au niveau local, régional et québécois. Cette façon de procéder nous semble être la plus appropriée pour répondre à la présente demande du Conseil des Collèges.

## 1- UN RAPPEL HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE AU QUÉBEC

Les théories et les pratiques de l'enseignement de l'éducation physique dans le cadre du système scolaire québécois existent depuis plus d'un siècle[1].

C'est dans les manuels de pédagogie des écoles normales que l'on retrouve les premiers principes et contenus d'éducation physique qui ont orienté les enseignant-e-s du Québec pendant plusieurs décennies.

De multiples courants d'idées, externes et internes à la communauté québécoise d'expression française, ont exercé diverses influences en ce qui a trait aux buts que l'éducation physique se devait de poursuivre, à différentes époques et dans différents milieux de vie ou de formation.

L'implantation de cette matière dans les écoles tarde à se manifester de manière concrète. L'idéologie agriculturisme qui prévaut à la campagne diffère de l'approche militarisme privilégiée à la ville, même si ce dernier mouvement de pensée fait parfois l'objet d'une certaine remise en question

Progressivement, les approches centrées sur l'agriculturisme et le militarisme sont remplacées par deux courants de pensée complémentaires en ce qui concerne la raison d'être de l'éducation physique: on s'intéresse alors au développement global de l'être humain au moyen de l'activité physique et, ensuite, à l'amélioration et au maintien de sa santé.

Dans la plupart des collèges classiques du Québec, que l'on peut considérer comme les ancêtres de nos collèges actuels, la pratique d'activités physiques et sportives était relativement courante puisqu'elle servait à divertir les jeunes pendant les périodes de récréation, le soir et la fin de semaine. Puis elle devint progressivement obligatoire Elle se devait toutefois d'être subordonnée à l'éducation intellectuelle, morale et spirituelle puisque les dirigeants y voyaient là un creuset d'éducation qui offrait aux responsables d'énormes possibilités d'intégrer la théorie et la pratique.

S'appuyant sur une conception de l'éducation physique davantage élargie, la Commission Royale d'enquête sur l'éducation au Québec confirme le rôle essentiel que l'éducation physique peut jouer dans le système scolaire et lui donne un véritable statut de discipline de synthèse:

> Dans les sociétés modernes, le système de l'Éducation poursuit une triple fin:

---

[1] Annexe A.

- Donner à chacun la possibilité de s'instruire;
- Rendre accessible à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts;
- Préparer l'individu à la vie en société [2].

À cette époque, l'éducation physique n'avait pas au Québec francophone la reconnaissance sociale que d'autres pays lui accordait tels la France, l'Angleterre, les États-Unis et même le Canada anglais. C'est probablement pour cette raison que les auteurs du rapport Parent ont cru bon d'insister sur la présence essentielle de cette discipline à l'intérieur du système scolaire.

> On s'étonnera sans doute, surtout du côté français, de voir l'éducation physique figurer comme matière commune et obligatoire; on a été si peu habitué à lui accorder une telle valeur. Disons seulement ici que les jeunes de 17 ou 18 ans ont besoin pour se garder en bonne santé, pour protéger leur équilibre mental et affectif, d'un entraînement physique régulier et rationnel, qu'il est préférable d'inclure dans les programmes. On pourrait dire que les cours de philosophie jouent le même rôle pour l'équilibre moral [3].

En plus de reconnaître que le développement multidimensionnel de l'être humain à travers la pratique de l'activité physique se devait d'être intégré dans le système d'éducation du Québec, le rapport Parent affirme que l'éducation physique doit être obligatoire, accessible à tous, et posséder le statut de «discipline de synthèse et de formation globale de la personne».

---

2 Rapport Parent, 1965 tome 1, par. 115, p. 83.

3 Ibid., Tome 2. par. 274, p.166.

## 2- LES OBJECTIFS D'ÉDUCATION PHYSIQUE POURSUIVIS AU NIVEAU COLLÉGIAL, DEPUIS LA CRÉATION DES CÉGEPS. [4]

Le premier programme d'éducation physique des collèges d'enseignement général et professionnel a été élaboré au cégep de Limoilou, en 1967.

Pour les concepteurs ce «programme d'éducation physique» n'est pas complet, sans la présence des trois phases inséparables que sont:

- les cours obligatoires (participation obligatoire, liberté de choix et enseignement plus libéral que le niveau secondaire);
- les activités "intra-muros" (liberté de choix, liberté de participation,développement des habitudes de vie active et professeur d'éducation physique guide);
- les activités inter-collégiales (libre choix, fait appel à des énergies physiques et morales beaucoup plus fortes que les autres phases, éducateur physique entraîneur) [5].

Cette proposition reflétait en partie l'esprit du rapport Parent qui demandait aux éducateurs et aux éducatrices physiques de préparer l'individu à la vie en société ainsi qu'à une bonne utilisation de leur temps de loisir. Elle reflétait aussi en partie, le sens des enseignements de Paplauskas-Ramunas qui concevait que le terme «éducation», contenu dans le vocable «éducation physique» comporte une intention éducative qui intègre à la fois l'éducation physique, l'éducation au loisir, l'éducation à la santé[6].

À l'exception de quelques activités comme la gymnastique rythmique et l'expression corporelle, le sport demeurait l'activité hautement privilégiée dans ce programme. Si la manière de l'utiliser ne reflétait pas tout à fait les attentes du rapport Parent (éducation physique discipline de synthèse, développement global de la personne, se garder en bonne santé, préparer l'individu à la vie en société, etc.), ni la vision de l'humaniste Paplauskas-Ramunas (éducation du physique et de la personne globale à travers l'activité physique), elle concordait relativement bien avec la formation des éducateurs et des éducatrices physiques à cette époque dans les universités du Québec, i.e. que le sport devait être LE moyen privilégié de l'éducation physique.

---

4 Voir l'annexe B pour une rétrospective plus détaillée.

5 **Rapport du comité d'étude sur l'éducation physique au collège d'enseignement professionnel**, juin 1967, p. 4.

6 GUAY, Donald, **L'éducation physique et le loisir: le sens des ruptures** , Bulletin Intracom, no 22, mars 1989.

Les premiers objectifs d'éducation physique des cahiers de l'enseignement collégial (1968-1969), figurant dans le rapport de juin 1967, reflètent très bien les orientations du rapport Parent.

- Épanouissement physique basé sur la maturité physique de l'individu
- Développement d'habitudes et d'attitudes face à l'activité physique
- Développement psycho-sociologique de l'être humain [7].

Trouvant que les premiers objectifs ministériels d'éducation physique énoncés en 1968-1969 étaient trop vagues ou difficilement évaluables et, avant même de les structurer de manière opérationnelle ou de vérifier leur contribution au moyen de l'évaluation formative, certain(e)s éducateurs et éducatrices physiques profitent de l'arrivée au Québec d'une nouvelle mode de pratique de l'activité physique, centrée sur l'amélioration de la condition physique, pour orienter leur enseignement dans cette direction.

Ce nouveau courant de pensée que l'on importait surtout des États-Unis sans effectuer les ajustements nécessaires à tout emprunt culturel, connut une très grande popularité. Plusieurs cégeps réajustèrent leurs objectifs et leurs programmes afin d'y inclure des activités de conditionnement physique. Il était difficile de résister à cette nouvelle vague puisqu'elle était accompagnée d'une approche dite «scientifique» et dont la légitimité reposait presque uniquement sur des recherches à caractère biologique. L'un des personnages les plus influents à cette époque était l'américain Kenneth Cooper[8] et la méthode «aérobique». La nature de l'éducation physique se réduisait alors et surtout à «une forme d'éducation qui, au moyen du mouvement humain, agit directement sur la dimension biologique de l'individu» [9].

La popularité de la mode du conditionnement physique étant de plus en plus omniprésente, les collèges ont senti le besoin de s'ajuster à cette réalité et ont modifié leurs objectifs de façon très importante:

- Maintenir et améliorer la condition physique; favoriser le perfectionnement des aptitudes et maintenir la capacité au travail.
- Développer le goût et les habiletés pour toute sa vie; goût de se mesurer avec lui-même et les autres; favorise l'esprit d'équipe.
- Favoriser la connaissance du corps humain; développer l'esprit de participation; préparer l'individu au loisir.
- L'étudiant prendra conscience du sport en tant que facette d'épanouissement humain, en tant que fait social [10] [11] [12] [13].

---

7 Cahiers de l'enseignement collégial, 1967-1969.

8 COOPER, Kenneth H., Aerobics, Bantam Books, New York, 10e édition, 1968. 182 p.

9 GUAY, Donald, op.cit., 1980, p.58.

10 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**,1969-1970.

C'est durant cette période (1969-1973) que l'on implante dans les cégeps des cours de conditionnement physique obligatoires. On mesure la condition physique des étudiant(e)s par le système de transport d'oxygène, le pourcentage de graisse, la vigueur musculaire, etc. On fait beaucoup de course à pieds (jogging) et de la musculation. L'ensemble des activités de la programmation est au service du développent de la condition physique, y compris la majorité des cours théoriques alors généralement centrés sur l'explication des déterminants de la condition physique. Les cours où l'on utilise des activités physiques à faible dépense énergétique sont moins valorisés de même que ceux dits de concentration (p. ex.: les cours de plein air) qui sont souvent remis en question parce que certain-e-s estiment et présument qu'ils ne permettent pas une pratique régulière et continue. Certain-e-s éducateurs et éducatrices physiques continuent à croire qu'il faut à la fois «agir sur le physique et par le physique»[14], et que cette approche exclusive est la meilleure façon de légitimer la raison d'être de l'éducation physique au niveau collégial.

Les premières réactions envers ces formes d'éducation physique (performance sportive, conditionnement physique) qui ne tenaient pas suffisamment compte du développement multidimensionnel de la personne, de sa santé globale et de son intégration ultérieure dans la société, sont perceptibles dans la nouvelle formulation des objectifs collégiaux de 1973-1975.

- Développer chez l'individu la compréhension du phénomène de la motricité humaine et des facteurs susceptibles de l'influencer;
- Développer chez l'individu la compréhension des effets du mouvement sur la croissance et le développement; permettre le développement harmonieux et plastique de chaque individu par le mouvement;
- Favoriser la compréhension des phénomènes de croissance et de développement
- Permettre le développement d'habiletés motrices souples et plastiques pour que le comportement de l'individu soit orienté vers la recherche et la créativité;
- Favoriser par et dans le mouvement, l'expression et l'émotivité et de la sensibilité propre à chacun;
- Permettre la compréhension complète de la relation socio-motrice et des nouveaux moyens de communications rendus possibles par le mouvement;
- Favoriser l'acquisition d'habiletés et de structures motrices pouvant s'insérer dans un programme récréatif et/ou dans les périodes de loisirs;
- Favoriser l'acquisition d'habiletés et de structures motrices adaptées au milieu socio-culturel auquel l'individu appartient et qui lui permettront de s'y intégrer;

---

11 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**, 1970--1971, p. 1-48.

12 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**, 1971-1972, p. 1-32.

13 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**,1972-1973, p. 1-30.

14 GUAY, Donald, op.cit., 1980, p. 58.

- Favoriser l'acquisition d'habiletés et de structures motrices permettant à l'individu une action dans son milieu physique (environnement);
- Développer chez l'individu une «conscience motrice» orientée vers la solution des problèmes d'autrui en motricité humaine [15] [16].

Bien que ces objectifs aient été officiellement énoncés dans les cahiers de l'enseignement collégial ils ont, dans les faits, très peu marqué l'histoire de l'éducation physique collégiale. Ces objectifs n'allaient pas dans le sens du développement de la condition physique ou de la performance sportive qui était à la mode à cette époque, mais plutôt dans le sens du développement global de l'individu par le mouvement. C'est toutefois, cette conception de l'éducation physique qui allait inspirer les auteurs des programmes d'éducation physique au niveau primaire[17] et secondaire[18].

Au niveau collégial, on ne retrouve pas de documents faisant état de l'utilisation ou de l'opérationnalisation de semblables objectifs. À cette époque, ce n'est qu'occasionnellement qu'on aborde ce type de question, et on y accorde généralement une importance relative. A titre d'exemple, la coordination provinciale d'éducation physique propose, le 19 octobre 1973, certaines orientations (...) qui n'apparaîtront dans les cahiers de l'enseignement collégial qu'en 1975-1976. Cela démontre que leur popularité fut éphémère et leur utilisation marginale [19].

- (Phase obligatoire) Fournir à l'étudiant des cours contribuant à améliorer sa condition physique à développer des habiletés dans des activités qu'il pourra pratiquer maintenant et plus tard à parfaire ses connaissances sur le rôle de l'activité physique.

- (Phase de libre participation) Entre autres, fournir à l'étudiant l'occasion de participer de sa propre initiative à un loisir actif, de développer une condition physique optimale et de perfectionner ses habiletés dans certaines activités[20]. Cette énumération n'est pas restrictive .

Bien que très limités, ces objectifs furent pendant longtemps les derniers objectifs ministériels d'éducation physique à paraître dans les cahiers de l'enseignement collégial car, entre 1976 et 1988, ces cahiers abordent la ques-

---

15 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**, 1973-1974, p. 0-33.

16 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**, 1974-1975.

17 **Programmes d'études du primaire en éducation physique**: Direction générale du développement des programmes, éducation physique, 1980, 92 pages (voir à ce sujet l'annexe C-I à C-II).

18 **Programme d'études du secondaire en éducation physique**, Direction générale du développement des programmes, , éducation physique, octobre 1981. 122 pages (voir à ce sujet l'annexe D-1 à D-14).

19 LAFRENIERE, Yves, **Les objectifs du curriculum (secteur académique)**, Journées d'étude APAPQ, 3-4-5- octobre 1974.

20 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**, 1975-1976.

tion de l'éducation physique sur une seule page, et citent seulement l'objectif suivant:

> Assurer un développement optimal de santé et bien-être; les connaissances, les habiletés et les attitudes essentielles à une participation physique active et une disponibilité à la pratique active et dilettante d'activités physiques et de sports pour le seul plaisir qu'elles comportent [21]

Lorsqu'en 1975 M. Léonce Beaupré du service des programmes de la DGEC[22],annonce que les collèges devaient dorénavant assumer, de façon autonome, l'élaboration de leurs programmes ainsi que le contenu de leurs cours, cela généra peu de réactions négatives de la part de la coordination provinciale d'éducation physique, des collèges ou du ministère.

Pendant cette période de temps où les cégeps du Québec jouissaient d'une relative autonomie à l'égard de la programmation en éducation physique, la plupart de ces institutions se sont donnés des objectifs généraux à atteindre. Rares sont les disciplines collégiales dont les départements se sont sentis obligés, au cours de leur histoire, à formuler eux-mêmes les objectifs à poursuivre dans leurs programmes.

En juin 1984, Lise Ouellet et Claire Dubé du collège de Rimouski, conduisent une étude auprès des différents cégeps du Québec afin de vérifier l'impact que cette période d'autonomie des collèges (8 ans) a pu avoir sur les objectifs d'éducation physique [23].

Elles en arrivent à la conclusion que «les objectifs vécus présentement par les collèges ne diffèrent pas grandement de ceux du rapport Sheedy[24]», même s'il existe certaines différences comparativement à la situation qui prévalait dans les collèges avant l'année 1976. Cela est perceptible notamment en ce qui a trait:

- aux approches pédagogiques (plus humaines);
- au contenu du curriculum (plus adapté à notre société et à nos modes);
- au caractère sexiste (plus de mixité sportive).[25]

---

21 Cahier de l'enseignement collégial, 1976-1988

22 Lettre de M. Léonce Beaupré aux directeurs des services pédagogiques des collèges du Québec; 10 avril, 1975.

23 OUELLET, Lise et DUBÉ, Claire, Objectifs pédagogiques généraux et spécifiques en éducation physique tels qu'établis et vécus au niveau collégial en 1984, Colloque les Montmorencies, 7-10 juin 1984.

24 Rapport du Comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire, Rapport présenté au sous-ministre adjoint, Ministère de l'Éducation; 1976, 154 p.

25 OUELLET, L.et C. DUBÉ; op. cit., p.20.

Les auteures soulignent aussi qu'on semble accorder moins d'importance aux performances physiques et qu'une emphase plus grande était mise sur les objectifs sociaux, affectifs, psychologiques et récréatifs.

C'est en 1984 que s'amorce les travaux devant conduire à la détermination des objectifs ministériels d'éducation physique. Après que le règlement sur le régime pédagogique collégial eut confirmé la place de l'éducation physique dans les cours communs obligatoires, on s'attendait à ce que, tôt ou tard, les objectifs de cette discipline soient déterminés par le ministre de l'Éducation, et de l'Enseignement Supérieur et de la Science.

> Contrairement aux autres cours obligatoires dont les contenus sont fixés par le ministre, le contenu des cours d'éducation physique est déterminé par les collèges, de façon que ces cours soient adaptés aux ressources et installations dont disposent les établissements. Toutefois, les objectifs généraux propres à l'enseignement de cette discipline sont déterminés pas le ministre [26].
>
> Les cours obligatoires se distinguent des deux autres catégories de cours (cours de concentration ou de spécialisation et cours complémentaires) parce qu'ils visent l'appropriation, par l'ensemble des étudiants inscrits à ces programmes, de connaissances et d'habiletés qui constituent des assises de la langue et de la pensée. À ce titre, ils contribuent à l'atteinte de l'objectif de la formation fondamentale [27].

Il importe donc de remarquer, à regret et, à l'encontre des objectifs fixés par le rapport Parent, que l'éducation physique obligatoire n'est pas directement associée, dans ce règlement et à cette époque, à la formation fondamentale de l'étudiant(e) comme le sont le français et la philosophie. Comment pouvait-on prétendre «contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions»[28] sans l'apport spécifique de l'éducation physique?

Suite à une demande du ministre de l'Éducation, et de l'Enseignement Supérieur et de la Science, monsieur Claude Ryan, un comité ad hoc de la coordination provinciale fut chargé de proposer les objectifs d'éducation physique communs à tous les collèges du Québec.

Ces objectifs s'insèrent dans la lignée des Programmes d'éducation physique officiellement en vigueur depuis 1981 au niveau primaire et secondaire[29] et se situent dans la lignée des intentions du rapport Parent, i.e. «avoir des étudiants en santé et en bonne condition physique».

---

26 Ministère de l'Éducation, **Règlement sur le régime collégial**, Édition commentée,L.R.Q.,c. C-29, a. 18, 1984, p. 20.

27 Ibid., p. 20.

28 Ibid., p. 7.

29 Voir les annexes C et D.

L'éducation physique obligatoire au collégial a pour buts:

- d'éduquer les élèves aux valeurs de l'activité physique pour leur réalisation personnelle et collective;
- D'amener les élèves à rechercher des loisirs qui impliquent l'activité physique;
- de développer les habiletés motrices des élèves et de les amener à un niveau d'efficacité qui facilite leur participation régulière et continue à un certain nombre d'activités physiques;
- d'améliorer à court et à long terme la condition physique des élèves dans le contexte d'une approche globale de la santé en relation avec l'environnement et les habitudes de vie;
- de contribuer à long terme à la santé des élèves [30].

En établissant les objectifs généraux de l'éducation physique au collégial, j'ai voulu faire en sorte d'amener les éducateurs physiques du collégial à viser un même ensemble d'objectifs pédagogiques jugés prioritaires et fondamentaux en regard des besoins des élèves du collégial [31].

[...] Les objectifs établis s'appuient sur les nouveaux programmes d'études du primaire et du secondaire. La consolidation et le développement des apprentissages antérieurs sont complétés par des objectifs précis dans le domaine des savoirs, par le développement d'attitudes responsables, par des apprentissages spécifiques visant l'amélioration de la condition physique et par l'acquisition de nouvelles capacités et habiletés dans la pratique d'activités physiques[32].

Dans sa lettre d'introduction aux objectifs, le ministre Ryan souligne «que les objectifs ministériels d'éducation physique seront effectifs à la session d'automne, ce qui permettra aux collèges de procéder graduellement aux changements nécessaires au cours de la prochaine année »[33].

Deux ans après leur parution, ces objectifs ne sont effectifs que dans quelques collèges du Québec.

---

30 **Objectifs ministériels d'éducation physique au collégial**, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, septembre 1988.

31 **Lettre de Monsieur Claude Ryan aux directeurs des services pédagogiques des collèges publics et privés**: La détermination des objectifs ministériels d'éducation physique au collégial, Québec, 16 septembre 1988, p. 1.(voir annexe B pour une description plus détaillée)

32 Ibid., p. 1.

33 Ibid., p. 2.

## 3- L'ÉDUCATION PHYSIQUE EN ROUTE VERS L'AN 2 000

**Une éducation physique centrée davantage sur la formation fondamentale et multidimensionnelle de l'être humain, sur le développement et le maintien de sa santé globale ainsi, que sur son adaptation à différents milieux de vie physiques et sociaux, à différentes périodes de sa vie.**

L'éducation physique a un rôle de première importance à assumer dans la société, y compris au niveau de l'enseignement collégial, compte tenu du fait que les cégeps véhiculent des valeurs sociétales, institutionnelles et individuelles, et que les étudiants et étudiantes sont à un moment crucial de leur développement physique, psychologique, social, moral et affectif.

Outre l'opérationnalisation des objectifs ministériels[34], parmi les principaux défis que les éducateurs et éducatrices physiques auront à relever dans l'ensemble des cégeps du Québec d'ici l'an 2 000 on y trouve la nécessité de justifier davantage, dans ses buts et dans les faits que, la véritable raison d'être de l'éducation physique à l'intérieur du système scolaire ... et civil ... réside dans les principales tendances qui se sont manifestés de plus en plus à ce niveau d'enseignement au cours de la dernière décennie, et qu'on retrouve de façon constante et à des degrés divers dans tous les pays, y compris ceux situés sur le continent Nord-Américain [35].i.e. la formation et le développement multidimensionnel de l'être humain (physique, affectif, social, intellectuel et moral), ainsi que l'amélioration de sa santé globale (physique, mentale, sociale) par la pratique de l'activité physique. Ces rôles éducationnel et sanitaire que se doivent de jouer les éducateurs et les éducatrices physiques devraient être omniprésent dans les objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques qu'ils/elles poursuivent, tout en étant quantitativement mesurables et/ou qualitativement évaluables afin de vérifier si leur agir s'inscrit dans une perspective de formation fondamentale et intégrée de l'être humain ainsi que de l'amélioration actuelle et future de sa qualité de vie [36].

L'éducation physique n'est pas un luxe à l'intérieur du système scolaire ou pour une société, elle est essentielle. Elle est une partie de la culture première puisqu'elle génère des façons de voir, de penser, d'agir centrées sur l'éducation, la santé et la vie active qui sont des valeurs fondamentales et universelles, et dont l'importance est indiscutable à tous les âges de la vie (i.e. de la naissance jusqu'à la fin).

---

34 Voir l'annexe E

35 Voir l'annexe F

36 Voir l'annexe G-1 et G-2

Les éducateurs et éducatrices physiques poursuivent des objectifs d'éducation globale, fondamentale et intégrée. Ils/elles le font en utilisant des moyens (les diverses catégories d'activités physiques: sports, gymnastique, athlétisme, activités de plein air, danse, etc.) qui sont différents des outils utilisés par les professeurs qui enseignent d' autres disciplines.

Comme il existe une relation très étroite entre l'éducation holistique, la santé globale et la pratique de l'activité physique, l'éducation physique peut apporter une contribution différente, mais tout aussi importante à la formation initiale et continue de l'être humain, ainsi qu'à son développement global et équilibré, en transmettant ou en renforçant diverses valeurs individuelles ou collectives, de même que certaines habitudes de vie, attitudes et aptitudes à travers une variété de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. La principale problématique auquelle les éducateurs et les éducatrices physiques ont été confrontée depuis la naissance des cégeps réside dans le choix prioritaire des buts à atteindre et des objectifs à poursuivre.

Au début, certains courants d'idée ont tenté de limiter la raison d'être de l'éducation physique presqu'exclusivement à l'apprentissage de gestes, d'habiletés ou de stratégies sportives pour améliorer la performance des étudiant-e-s. Le sport, utilisé à ce moment là comme principal outil de travail, devenait en quelque sorte une fin puisque les buts à atteindre étaient davantage axés sur la recherche d'une performance optimale que sur le développement des multiples dimensions de l'être humain. L'éducation physique devenait même parfois synonyme de sports et constituait une forme de réductionnisme inacceptable tout comme «la forêt ne peut se réduire aux bouleaux...».

Par la suite, d'autres écoles de pensée ont accordé une très grande importance au conditionnement de la machine biologique en mettant une emphase particulière sur certains facteurs de la valeur physique qu'il importait de développer soit pour atteindre des normes dites «idéales» sur le plan de la condition physique, soit pour acquérir un niveau de forme physique spécifique ou nécessaire à la pratique de certaine(s) activité(s) physique(s).

L'éducation physique ne se limite pas à l'entraînement physique ni au dressage du corps à des fins de conditionnement physique ou de performance sportive. Bien qu'utiles, ces deux façons de concevoir la raison d'être de l'éducation physique sont nettement insuffisantes, restrictives et réductionnistes, tout en n'offrant qu'une contribution partielle et fragmentée:

> Au cours des dernières années, beaucoup de canadiens ont élargi leur interprétation de la condition physique et ne l'associent plus à un état purement physiologique, mais plutôt à une «forme physique globale» ou au mieux-être. Le Sommet canadien de la condition physique de 1986 est venu confirmer ce fait, alors que les participants ont reconnu que l'activité physique et la bonne forme physique constituent des facteurs de

croissance personnelle et contribuent énormément au mieux-être physique, mental et social de l'être humain ainsi qu'à l'amélioration de sa qualité de vie [37].

La performance sportive ainsi que l'état des facteurs de la valeur physique possèdent donc une importance secondaire lorsqu'on compare leur valeur aux objectifs ultimes pouvant être atteints par l'éducation physique, ainsi qu'à la mission fondamentale et aux rôles majeurs que les éducateurs et les éducatrices physiques peuvent jouer dans un cégep et dans la société.

Tout système d'éducation doit s'appuyer implicitement ou explicitement sur une conception de l'être humain, de la vie et de la société. Pour être en mesure de remplir de façon efficace et efficiente sa mission éducative il est nécessaire que le cégep transmette à la fois des valeurs liées au progrès scientifique et d'autres rattachées au progrès social, tout en se préoccupant de la formation fondamentale de l'individu,de son développement multidimensionnel, et de la promotion de sa santé globale.

Pour être en mesure de jouer pleinement leur rôle d'ici l'an 2 000, les cégeps se doivent non seulement d'être des lieux de transmissions des connaissances (savoirs et savoir-faire), mais aussi des milieux de vie qui se préoccupent de l'acquisition de savoir-être i.e. de certaines attitudes, habitudes, comportements, valeurs, esprit critique, etc.

Tout au long de son cheminement vers l'an 2 000, l'éducation physique au niveau collégial aura donc une quadruple mission à remplir: développer les multiples dimensions de l'être humain, améliorer son état de santé globale, aider les individus à s'adapter de façon rapide et dynamique à leurs différents milieux de vie physiques et humains, à différentes périodes de leur existence ainsi qu'aux nombreux changements que connaîtra la société québécoise qui se dirige progressivement vers l'ère post-industrielle.

Ces multiples objectifs à atteindre obligeront les éducateurs et les éducatrices physiques à relever une variété de défis qui iront en s'accroissant puisqu'il sera nécessaire de répondre de manière intégrée à des problèmes, des attentes, des besoins et des goûts nouveaux auxquels les citoyens de demain accorderont davantage d'importance. Cela obligera certain-e-s- d'entre-eux/elles à modifier leurs approches et à effectuer les changements qui s'imposent afin d'être en mesure de poursuivre des buts et des objectifs spécifiques complémentaires ou différents lorsqu'on les compare à ceux visés par certains cours offerts dans les programmes d'éducation physique actuels (obligatoire, intramural, intercollégial).

---

37 Bureau National pour la condition physique de l'enfance et de la jeunesse. Parce qu'ils sont jeunes, projet de plan d'action, octobre 1989.

Déjà dans certains cours, certains programmes, voire même dans certains cégeps, on s'intéresse, à des degrés divers, à l'éducation holistique de l'être humain (physique, affective, intellectuelle, sociale, morale) et/ou à l'amélioration de sa santé globale (physique, mentale, sociale). La pratique de l'activité physique est alors centrée sur la formation et le développement optimal des potentialités de la personne, ainsi que sur l'amélioration de son bien-être et de sa qualité de vie actuelle et future. Au besoin, les objectifs poursuivis dans certains cours devront être remis en question et réajustés pour que les différents programmes d'éducation physique, favorisent l'acquisition de modes de vie souhaitables et désirables chez le/la cégépienne, une modification de comportements problématiques, de même qu'une prise en charge plus autonome et plus responsable de leur éducation et de leur santé.

Compte tenu des sommes énormes que les individus et la société québécoise investissent dans le système d'éducation et de santé, les éducateurs et les éducatrices sont en mesure de contribuer à la promotion de valeurs fondamentales et universelles que constituent l'éducation et la santé..

## 4- UNE ÉDUCATION PHYSIQUE DAVANTAGE CENTRÉE SUR L'ÉDUCATION FONDAMENTALE ET MULTIDIMENSIONNELLE DE L'ÊTRE HUMAIN

Comme c'est le cas pour la formation fondamentale où une tête bien faite est préférable à une tête bien pleine[38], la véritable raison d'être de l'éducation physique dans le système scolaire privilégie d'abord et avant tout l'atteinte d'objectifs axés sur:

- la formation multidimensionnelle (physique, affective, intellectuelle, sociale, morale) et intégrée de l'être humain.
- l'amélioration de sa santé globale (physique, mentale, sociale).
- l'apprentissage d'activités physiques pouvant être pratiquées de façon régulière, continue et sécuritaire à tous les âges de la vie.
- l'apprentissage d'activités physiques pouvant être pratiquées dans une variété d'environnements humains (en famille, à l'école, à l'usine, etc.) et physiques (plein-air, en montagne, dans l'eau, etc.).

Certes, il importe qu'à l'intérieur des programmes d'éducation physique obligatoire et para-scolaire (intramural et inter-collèges), les étudiants développent certaines habilités motrices, apprennent certains gestes et certaines actions afin d'être en mesure de les exécuter de manière plus efficace, efficiente et sécuritaire et, qu'on respecte leurs goûts personnels de se perfectionner dans certaines activités ou d'en expérimenter une grande variété. Cela peut se réaliser entre autre par une meilleure connaissance et une meilleure compréhension sur l'activité et de l'activité tout en permettant de concrétiser, par la même occasion, certaines notions abstraites et d'en faciliter l'acquisition:

> D'une part, il y a une connaissance sur l'activité... C'est la conceptualisation et la verbalisation d'une connaissance pratique. C'est par exemple la description physiologique de la fonction cardiaque, ou la description de type bio-mécanique des opérations à effectuer dans la réalisation d'un geste.
>
> D'autre part, il y a "la connaissance de l'activité qui est une connaissance directement, immédiatement et intimement éprouvée au cours de l'action. En d'autres termes, on parlera d'un «vécu» (ou d'un «senti») qui est mémorisé au cours des acquisitions, il en est du reste le signe. Un tel savoir n'est pas immédiatement verbalisable, ni conceptualisable. C'est par exemple la prise de conscience du fonctionnement cardiaque et des différences

38 GOHIER Christiane; La formation fondamentale, Tête bien faite ou tête bien pleine? Montréal; Les Éditions Logiques; 1990, 398 p.

de fréquences selon les efforts effectués. C'est également la capacité à apprécier globalement la pertinence de sa réponse à une situation donnée (auto-évaluation globale)[39]

Outre cette obligation de devoir transmettre une grande variété de savoir, de savoir-faire et de savoir-être reliée à la pratique de diverses catégories d'activités physiques (sport, plein-air, danse, etc.), les éducateurs et les éducatrices physiques ont la possibilité et la capacité d'utiliser ces activités comme puissants moyens d'action pour atteindre des objectifs généraux qui sont à la fois communs et intégrés à l'ensemble des cycles d'enseignement[40], et qui peuvent contribuer à développer les multiples dimensions de l'être humain[41] tout en lui fournissant une solide formation fondamentale[42].

> Parler de «formation fondamentale», c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toutes activités humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains — et, au premier chef, de la langue maternelle —, jugement , rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social, (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise. Ainsi, dans le cas de la concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement[43]

> Dans une société en rapide et constant changement, il faut une formation permettant de s'adapter, donc une formation fondamentale, une formation qui habilite à penser, à juger, à apprendre, à s'exprimer (...) Or le cégep n'a pas livré cette marchandise ... au lieu d'atteindre cet idéal que visait l'instauration du tronc commun au programme de tous les étudiants du cégep ... on a succombé à la mode du temps[44].

Ces apprentissages reliés à la formation fondamentale ne sont pas du ressort exclusif des éducateurs et des éducatrices physiques, puisque ce concept se réfère à "... l'ensemble des apprentissages essentiels (dans les savoirs et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes

---

39 HÉBRARD, Alain; **L'éducation physique et sportive, Réflexion et perspectives**; Paris; Crédition Revue STAPS et Édition "Revue E.P.S." 1986, p.40.

40 Voir à ce sujet les annexes C et D.

41 Voir à ce sujet l'annexe I.

42 Voir à ce sujet l'annexe J.

43 **Les collèges du Québec. Nouvelle étape.** Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1978, pp. 81 -82.

44 BALTHAZAR, Louis et BÉLANGER, Jules; **L'école détournée**; Montréal, Édition Boréal, 1988, p. 184.

et les valeurs) ainsi qu'à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société[45].

> Ce concept intègre aussi les objectifs de la formation intégrale de la personne... de même que le champ culturel. Ainsi définie, la formation fondamentale intègre donc non seulement les fondements des connaissances et des habiletés, mais également des éléments de formation générale et de culture dans un champ disciplinaire[46].

Cette recherche d'un meilleur équilibre entre la formation spécialisée et la formation fondamentale de la personne qui constitue un courant de fond du système d'enseignement aux États-Unis, au Canada anglais et au Québec[47], peut s'intégrer de manière différente dans les programmes d'études.

> Il y a trois façons générales d'intégrer la formation générale dans les programmes d'études:
> 1) en faire l'objet de cours spécifiques;
> 2) organiser un tronc commun de cours généraux de base;
> 3) insérer des éléments de formation fondamentale dans le plan d'ensemble du programme.
>
> L'enquête de l'A.C.C.C. révèle qu'en pratique peu de collèges ont délibérément opté pour une approche spécifique et qu'ils appliquent à la fois l'une ou l'autre de ces façons de faire[48].

L'éducation physique a un rôle extrêmement important à assurer sur le plan de la formation fondamentale puisque sa véritable raison d'être repose non seulement sur l'éducation du corps, mais aussi et surtout sur une éducation globale et sanitaire, à travers la pratique de l'activé physique.

> Il faut rappeler l'importance d'un domaine dont on parle peu... l'éducation physique. Plus particulièrement, il faudrait sortir l'éducation physique de cette définition strictement sportive qui prédomine en certains milieux, pour s'ouvrir à d'autres visions du corps, non seulement conçu comme objet de performance, mais également comme sujet d'un vécu et centré d'une action sur soi...[49]

---

45 Conseil supérieur de l'éducation, **La formation fondamentale; et la qualité de l l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation...** Québec, 1984, pp. 7.

46 Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval; **Rapport du Comité sur la formation fondamentale;** 1989, pp.23.

47 Voir LALIBERTÉ, Jacques, **La formation fondamentale; la documentation américaine** (1984) et GINGRAS, Paul-Émile, **La formation fondamentale; la documentation canadienne** (1985). Ces deux ouvrages sont publiés par le Centre d'animation, de développement et de recherche, Montréal. (1985).

48 GINGRAS, Paul-Émile; **La formation fondamentale; la documentation canadienne;** Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation ; 1985, pp. 29.

49 TREMBLAY, Robert; **La formation fondamentale: un enjeu pédagogique et culturel pour le collège et l'université,** dans GOHIER, C.; op.cit. pp.193.

Outre le fait qu'elle contribue de façon directe et indirecte à l'apprentissage de méthodes et d'habitudes d'apprentissage, l'éducation physique apprend à l'étudiant-e comment sélectionner et mobiliser les moyens et les ressources qui peuvent lui être utiles lors de son passage au cégep, et ultérieurement au cours de vie active ou au moment de sa retraite.

> Cette discipline développe chez l'élève des attitudes, des stratégies et des méthodes d'acquisition différenciées susceptibles d'être investies dans les activités sportives, professionnelles ou de loisir. Elle apprend à l'élève à évaluer les difficultés rencontrées, la pertinence et les effets de ses conduites d'acquisition. Elle lui apprend à progresser de façon autonome dans les tâches nouvelles. Elle crée les conditions d'une activité coopérative efficace.
>
> Ainsi:
>
> — parce qu'elle permet d'ajuster en permanence les réactions et comportements aux conditions du monde extérieur, de s'accoutumer à l'effort, de se dépasser soi-même, d'affronter des situations nouvelles, l'éducation physique et sportive crée les conditions de la SANTÉ;
>
> — parce qu'elle développe l'efficacité, l'habileté et la disponibilité motrice dans les situations où le risque subjectif peut être grand (émotion) et le risque objectif minimum (procédures pédagogiques adaptées), l'éducation physique et sportive contribue à l'apprentissage de la SÉCURITÉ et de la confiance en soi;
>
> — parce qu'elle favorise la compréhension des exigences propres aux tâches à effectuer et à l'environnement physique, la maîtrise des relations sociales nécessaires aux actions collectives et la connaissance de ses possibilités, l'éducation physique et sportive crée les conditions de l'accès à la RESPONSABILITÉ;
>
> — parce qu'elle implique la participation à des actions collectives, l'éducation physique et sportive développe la SOLIDARITÉ dans le respect des différences individuelles et des particularités des groupes humains[50].
>
> Ce qui importe, pour les éducateurs et les éducatrices physiques, c'est que l'individu confronté au monde des loisirs, du sport ou du travail professionnel, puisse, face à une nouvelle machine ou à une nouvelle activité, être capable de s'adapter, d'avoir une stratégie, c'est à dire de faire des expériences, des essais et des erreurs correctement appréciés et être ainsi plus autonome. L'individu doit avoir la possibilité de se faire aider, de bénéficier de conseils toujours utiles. Si l'éducation a un sens il doit pouvoir accéder rapidement à sa propre prise en charge et ne pas rester éternellement dépendant d'autrui (producteur de son activité plutôt que consommateur, se mettre en forme plutôt que d'être mis en forme)[51].

En valorisant l'autonomie et le plaisir, l'éducation physique contribue à développer la responsabilité personnelle et prépare l'individu à faire des choix plus éclairés.

---

50 HÉBRARD, Alain; op.cit.pp. 43.

51 Ibid. pp.38-39.

Comme l'adoption d'un style de vie sain exige beaucoup d'auto-discipline, la capacité de se prendre en charge et l'exercice de l'autonomie apparaîtront plus importants que la maîtrise d'une habileté physique. Cette plus grande part de responsabilité et d'autonomie confiée à l'étudiant-e dans la gestion de ses apprentissages contribue à développer chez lui/elle, des aptitudes susceptibles de l'aider à s'adapter de manière plus rapide et continuelle aux changements.

Puisque «apprendre à apprendre» est plus rentable et utile que la mémorisation mécanique d'information, l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en éducation physique devront être à la fois significatifs et rentables afin que le/la cégépien-ne soit en mesure de mieux se connaître, de mieux connaître les autres avec leurs différences individuelles, ainsi que de mieux connaître l'apport important et essentiel que les diverses catégories d'activités physiques[52] peuvent avoir sur sa capacité à s'adapter à une variété d'environnements physiques et humains.

Cela peut se réaliser de façon plus efficace et efficiente à travers l'approche humaniste, puisque cette école de pensée est celle qui s'intéresse le plus au développement et à l'épanouissement de la personne. Pour que cette dernière soit en mesure de se développer de façon globale, intégrale et équilibrée, il importe que les expériences qu'elle aura l'occasion de vivre lors de la pratique de l'activité physique satisfassent des besoins fondamentaux d'ordre physique, affectif, intellectuel, social, moral et spirituel (besoin d'être en forme, d'aimer et d'être aimé, de développer son identité, de vivre des expériences heureuses, d'appartenir à un groupe, de vivre des expériences faisant appel à l'affirmation de soi, à la solidarité et au sentiment d'appartenance, de confronter ses idées de manière critique et objective, etc.) Outre cette possibilité de satisfaire, maintenant et dans le futur, des besoins essentiels à l'épanouissement de la personne, l'éducation physique humaniste accorde une plus grande importance au fait que chaque individu est en constante interrelation avec une variété d'environnements physiques et humains.

> L'accès aux pratiques physiques, sportives et d'expression, éléments de la vie sociale, permet à l'élève de s'exprimer et de constater les nouveaux pouvoirs acquis, d'acquérir le goût pour les pratiques physiques. La connaissance de soi et celle des activités lui permet d'effectuer des choix.
>
> La variété des situations d'apprentissage proposées et la diversité de réponses possibles incitent l'élève à imaginer, inventer et créer de nouveaux modes de relations à l'environnement physique et humain qui exprimeront l'originalité, la sensibilité et la personnalité de chacun.

---

52 Voir à ce sujet l'annexe H.

> Le respect de la différence, la recherche et l'optimisation des qualités de chacun sont des facteurs puissants de lutte contre les difficultés scolaires[53].

Les cours d'éducation physique présentent des situations pédagogiques et expérientielles riches et privilégiées pour transmettre des valeurs individuelles et sociales fondamentales et essentielles au développement intégré et équilibré de l'être humain telles: la confiance en soi, la maîtrise de soi, la capacité de communiquer, de coopérer, de s'adapter, etc. C'est aussi à travers les cours d'éducation physique que l'on peut véhiculer le mieux des «apprentissages de l'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps)»[54]. puisque les interventions des éducateurs et éducatrices physiques portent aussi, et de façon très spécifique, sur l'acquisition de saines attitudes et habitudes de vie, surtout celles où l'étudiant-e est délibérément porté-e à prendre des risques et sur lesquels il/elle peut exercer un certain contrôle tels: l'hygiène, l'alimentation, le sommeil, la toxicomanie, les relations sexuelles, le tabagisme, etc., sujets qui sont de plus en plus abordés dans les cours obligatoires d'éducation physique. À travers l'enseignement de cette discipline, les éducateurs et éducatrices physiques deviennent donc des intervenants privilégiés en ce qui a trait à divers problèmes et besoins de santé (physique, mentale, sociale) auxquels les étudiant-e-s sont susceptibles d'être confrontés au niveau collégial.

Les éducateurs et les éducatrices physiques sont conscient-e-s du fait que plusieurs facteurs influencent le mieux-être et la qualité de vie actuelle et future des étudiant-e-s, et que la seule pratique, même intensive, de certaines activités physiques n'assure pas nécessairement ni automatiquement le maintien ou l'augmentation de leur niveau de santé, ni une pratique régulière et continue ultérieurement aux autres étapes de leur vie.

La pratique de l'activité physique à l'école, à l'usine, durant les temps libres, etc. ne représente pas nécessairement ni automatiquement un moyen d'éducation ni de promotion de la santé. Elle peut aussi bien être un instrument de formation ou de déformation éducationnel, que de promotion ou de dégradation sanitaire. A titre d'exemple, une éducation physique mal enseignée à l'école ou ailleurs accentue les risques de blessures légères ou sérieuses, en plus d'augmenter le taux de désintéressement ou de démotivation face à la pratique régulière de l'activité physique. Cela peut donc engendrer des effets inverses et restreindre d'autant les bienfaits actuels et futurs que les individus pourraient en retirer sur le plan de leur santé globale (physique, mentale,

---

53 HÉBRARD, Alain, op.cit. pp. 43-47.

54 LALIBERTÉ, JACQUES, La formation fondamentale, la documentation américaine, CADRE, 1984, p. 9.

sociale) et de leur développement physique, affectif, intellectuel, social et moral, à différentes périodes de leur vie[55].

Les nouveaux objectifs ministériels d'éducation physique dans les collèges s'inscrivent à la fois dans la lignée antérieure et récente de la raison d'être de l'éducation physique et sont susceptibles de générer des retombées positives autant au niveau individuel, qu'institutionnel et sociétal.

Depuis quelques années, les collèges se sont penchés sur la formation fondamentale de l'étudiant(e). Si la plupart des cégeps n'ont pas encore exploré ou reconnu la contribution majeure et irremplaçable de l'éducation physique à cette formation, nous croyons que cela ne saurait tarder. Si actuellement, l'ensemble des programmes offerts dans les cégeps du Québec consacrent davantage d'énergies à développer la dimension intellectuelle des étudiant-e-s nous sommes assurés que, très bientôt, ils comprendront l'importance que les différents programmes d'éducation physique obligatoire, intramural et intercollégial peuvent jouer à la fois sur le plan de la formation fondamentale de la personne[56]) sur celui du développement de ses multiples dimensions (physique, affective, intellectuelle, sociale et morale[57]); sur l'amélioration de sa santé holistique (physique, mentale, sociale[58].) ainsi que sur la pratique régulière, continue et sécuritaire de l'activité physique à toutes les étapes de la vie, dans différents milieux de vie physique et humain[59].

---

55 LAROUCHE, René, L'éducation physique en l'an 2 000: progression ... stagnation ... ou régression sur le plan du processus de professionnalisation? 2e Congrès de la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec: Éduquer comme profession ... c'est quoi?, 1990, p. 12

56 Voir l'annexe J.

57 Voir l'annexe I.

58 Voir les annexes K à Q.

59 Voir les annexes R à X.

sociale) et de leur développement physique, affectif, intellectuel, social et moral, à différentes périodes de leur vie[55].

Les nouveaux objectifs ministériels d'éducation physique dans les collèges s'inscrivent à la fois dans la lignée antérieure et récente de la raison d'être de l'éducation physique et sont susceptibles de générer des retombées positives autant au niveau individuel, qu'institutionnel et sociétal.

Depuis quelques années, les collèges se sont penchés sur la formation fondamentale de l'étudiant(e). Si la plupart des cégeps n'ont pas encore exploré ou reconnu la contribution majeure et irremplaçable de l'éducation physique à cette formation, nous croyons que cela ne saurait tarder. Si actuellement, l'ensemble des programmes offerts dans les cégeps du Québec consacrent davantage d'énergies à développer la dimension intellectuelle des étudiant-e-s nous sommes assurés que, très bientôt, ils comprendront l'importance que les différents programmes d'éducation physique obligatoire, intramural et intercollégial peuvent jouer à la fois sur le plan de la formation fondamentale de la personne[56]) sur celui du développement de ses multiples dimensions (physique, affective, intellectuelle, sociale et morale[57]); sur l'amélioration de sa santé holistique (physique, mentale, sociale[58]:) ainsi que sur la pratique régulière, continue et sécuritaire de l'activité physique à toutes les étapes de la vie, dans différents milieux de vie physique et humain[59].

---

55 LAROUCHE, René, L'éducation physique en l'an 2 000: progression ... stagnation ... ou régression sur le plan du processus de professionnalisation? 2e Congrès de la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec: Éduquer comme profession ... c'est quoi?, 1990, p. 12

56 Voir l'annexe J.

57 Voir l'annexe I.

58 Voir les annexes K à Q.

59 Voir les annexes R à X.

## 5- UNE ÉDUCATION PHYSIQUE DAVANTAGE CENTRÉE SUR LA SANTÉ GLOBALE

Dans la perspective de la formation fondamentale et du développement multidimensionnel de la personne, l'activité physique représente un excellent médium pour atteindre des objectifs sur le plan de la santé physique, mentale et sociale. Les éducateurs et éducatrices physiques peuvent œuvrer tout à la fois sur le plan de la transmission des valeurs que sur celui de l'acquisition d'attitudes désirables ou du développement d'habitudes de vie saines et actives, ou encore à celui de la prévention ou de la lutte contre les comportements pouvant avoir des effets nuisibles sur le bien-être et la qualité de vie de l'individu à court, moyen et long terme.

La santé était jadis perçue par l'absence de maladie. Au fil des décennies, on l'a considérée avec une approche beaucoup plus globale[60] (physique, mentale, sociale), et plus positive (bien-être, mieux-être)[61] [62]. À la médecine de type biochimique et curative se sont progressivement ajoutés d'autres approches centrées davantage sur la prévention (p.ex.: médecine comportementale, la médecine environnementale, la médecines douces, etc.)

De nos jours on conçoit que l'obtention et le maintien d'une bonne santé nécessitent que l'on soit capable de prévenir les maladies et les blessures, d'acquérir un certain niveau de bien-être physique, mental et social, et de s'adapter de façon adéquate à différents environnements ou milieux de vie, à diverses périodes de l'existence.

L'éducation à la santé nécessite que l'individu connaisse non seulement la structure et le fonctionnement du corps humain, de même que ses possibilités et ses limites lors de la pratique de certaines activités physiques, mais qu'il développe aussi des attitudes et des comportements responsables en ce qui a trait à la protection et à l'amélioration de sa santé. Outre le fait de privilégier certaines valeurs, il importe qu'il établisse des réseaux de relations interpersonnelles qui lui serviront de support affectif ou social lorsqu'il aura à traverser des périodes difficiles dans sa vie personnelle ou professionnelle.

Au cégep, l'éducation physique est la discipline par excellence qui peut agir à la fois sur la santé physique, mentale et sociale de l'individu et de la collectivité. Elle représente donc un moyen d'intervention privilégié puisque les éducateurs et les éducatrices physiques peuvent agir autant au niveau préventif que promotionnel de la santé globale des étudiant-e-s tout en les ren-

---

60 Voir l'annexe K-1 à K-3.

61 Voir l'annexe L.

62 Voir l'annexe M.

dant conscients des effets positifs ou négatifs que certains modes de vie peuvent avoir à court, moyen ou long terme sur la qualité de leur vie.

L'éducation physique et l'éducation à la santé sont intimement liées[63] [64] non seulement par le rôle crucial que l'exercice physique peut jouer durant les années de croissance et de développement de l'être humain, mais aussi par le fait qu'on peut y développer des attitudes, des habitudes et des comportements qui auront un impact positif tout au long de la vie.

> L'activité physique régulière est essentielle à une croissance et à un développement harmonieux de l'enfant. Les enquêtes montrent que les jeunes les plus actifs fument moins, s'alimentent mieux et de façon générale, discernent mieux les habitudes de vie favorables à leur bien-être et leur santé que les jeunes moins actifs. On sait par ailleurs que l'habitude d'être actif physiquement durant la vie adulte est influencée par les expériences vécues au cours de l'enfance et de l'adolescence. Par conséquent, la pratique quotidienne de l'activité physique chez les jeunes est susceptible de favoriser l'intégration de cette habitude dans leur mode de vie, favorisant ainsi le maintien d'une bonne santé tout au cours de la vie [65].

La pratique régulière et modérée de l'activité physique joue aussi un rôle de première importance dans la prévention et la diminution de plusieurs problèmes de santé y compris certaines maladies associées surtout à la sédentarité.

> L'activité physique joue un rôle de protection contre les troubles cardiaques en réduisant certains facteurs de risques comme l'hypertension, l'hyperlipidémie, le diabète et l'excès de poids corporel. Depuis plusieurs années, l'activité physique est utilisée en réadaptation cardiaque.
>
> Du côté des affections ostéo-articulaires, l'activité physique exerce un rôle de prévention en augmentant la force et le métabolisme des tissus formant les os et les articulations diminuant ainsi le risque de fracture osseuse ou d'entorse articulaire. Elle contribue également à diminuer l'impact de l'arthrite, à prévenir et traiter les maux de dos et à améliorer la mobilité articulomusculaire [66].

Les effets bénéfiques de la pratique adéquate de l'activité physique ne se limitent pas à la seule dimension physique de la santé mais profitent également à la santé mentale de l'être humain lorsqu'on l'utilise pour réduire l'impact du stress, diminuer le niveau d'anxiété et de dépression, augmenter l'estime de soi, et la confiance en soi, acquérir un meilleur équilibre psychologique et émotionnel, etc.(annexe P)

---

63 Voir l'annexe N-1 à N-2.

64 Voir l'annexe O-1 à O-3.

65 Conseil des affaires sociales et de la famille. **Avis sur l'activité physique : un outil au service de la santé**; Bibliothèque nationale du Québec; 1987, p. 18 et 19.

66 Ibid., p. 5.

Ces effets sont perceptibles aussi sur le plan de la santé sociale puisque l'individu qui prend part à des activités physiques où il y a compétition contre un adversaire (activité de type duel ou dyade), ou qui fait partie d'une équipe sportive (activité de type collectif) se doit de développer des capacités d'adaptation, de faire face à des exigences et des contraintes, d'établir des relations interpersonnelles satisfaisantes, de développer une conscience sociale, d'établir des réseaux d'amitié potentiellement utilisables et avec lesquels il pourra exprimer ses idées, ses pensées et ses sentiments en toute confiance, lorsqu'il aura à passer à travers des moments difficiles, etc.

Les programmes d'éducation physique (obligatoire, intramural et inter-collégial) peuvent servir à acquérir des connaissances, des attitudes, des habitudes et des comportements essentiels à la formation individuelle et collective des cégépien-ne-s. Ils peuvent contribuer grandement à l'adoption et au maintien d'un mode de vie actif et bénéfique tout en permettant d'atteindre, dans l'immédiat et dans le futur, un certain bien-être et une meilleure qualité de vie.

> Les ministères de l'éducation et de la santé de toutes les provinces canadiennes estiment que l'éducation à la santé devrait être intégrée aux programmes d'éducation physique [67].

> Les provinces où l'on accorde le plus de temps au programme d'éducation physique à l'école sont celles où l'on retrouve la plus grande proportion d'individus régulièrement actifs [68].

Au Québec, où le taux de participation des citoyens est le plus faible comparativement aux autres provinces, le Conseil des affaires sociales et de la famille estime aussi que : «les systèmes de santé et d'éducation devraient accorder une plus grande place à la promotion et au développement de programmes d'activité physique[69]» afin de permettre à l'éducation physique de jouer son véritable rôle sur les plans de la prévention, de la promotion et de l'acquisition d'une santé globale optimale.

Au moment de la planification, de la réalisation et de l'évaluation de ces programmes il est nécessaire de tenir compte que:

> Les caractéristiques de l'activité physique nécessaires à l'atteinte d'objectifs de santé varient selon le problème de santé qu'on veut prévenir ou dont on veut atténuer l'impact. Pour les problèmes cardiaques et les facteurs de risques qui y sont associés (l'hypertension et l'hyperlipidémie par exemple), il semble qu'une activité physique aérobique régulière vigoureuse (3 fois et plus par semaine d'un effort soutenu pendant au moins 20 minutes) soit efficace.

---

67 Conseil des ministres de l'éducation (Canada); **Éducation physique et santé**; Revue des programmes d'études provinciaux aux niveaux primaire et secondaire; 1985.

68 Conseil des affaires sociales et de la famille; op. cit., tableau p. 18.

69 Ibid., p. 2

> Toutefois, lorsqu'on considère l'objectif plus général de favoriser une meilleure santé, le Conseil considère que toute activité physique ajoutée aux habitudes de vie quotidiennes est valable puisqu'elle constitue un pas de plus vers l'amélioration ou le maintien de l'autonomie de l'individu [70]... y compris la personne handicapée[71].

Il importe aussi de souligner au passage que :

L'exercice physique peut-être bénéfique ou nuisible. Elle peut aider à prévenir ou causer des blessures ou des maladies. Le corps a besoin d'exercice physique. Il importe de connaître quelles sont ses possibilités et ses limites. La personne qui s'entraîne de manière compulsive prend des risques injustifiés et impose d'énormes contraintes à sa santé biologique, mentale et sociale, dont il faudra individuellement et collectivement payer le prix lors de l'apparition, à court, moyen ou long terme, des symptômes découlant du surentraînement [72].

L'intervenant qui ne se soucie guère de la formation multidimensionnelle de l'être humain ou qui se préoccupe surtout du fonctionnement maximal de la machine biologique peut fort bien rechercher l'atteinte d'un niveau de performance sportive élevé et éphémère aux dépens de la santé actuelle et future du participant. Qu'on pense aux dommages biologiques, psychologiques et sociaux de la consommation de stéroïdes ou de d'autres drogues: de la phobie de faire de l'activité physique pour brûler le plus grand nombre de calories possible afin d'atteindre un très bas niveau ou pourcentage de graisse corporelle (75% à 84% des anorexiques sont des mordus de l'activité physique).[73] Que penser de ceux qui endommagent la machine biologique, ou nuisent à la santé mentale ou sociale en surentraînant ou en surutilisant certaines parties du corps et qui contribuent à développer soit de l'ostéoporose cette maladie qui fait qu'un/e athlète dans la vingtaine a la même ossature que l'on rencontre généralement chez une personne âgée de 60 ans et plus; soit un arrêt des menstruations pendant plusieurs années chez de jeunes athlètes qui s'entraînent de façon trop intensive, qui font trop d'efforts pour maigrir, ou qui subissent trop de stress psychologiques ou sociaux pour mieux performer; soit des blessures appelées fractures de stress i.e. de minuscules fissures à la surfaces des os des jambes, des mains, ou des pieds et qui les rendent plus faibles, fragiles, et cassants [74].

---

70 Ibid., p. 6 et 7

71 Voir l'annexe Q-1 à Q-3

72 LAROUCHE, René, op. cit. p. 13

73 EPPLING, PIERCE AND STEFAN, (1983, 21, 40, 41), KRON et al (1987); KRON (1980).cités par Larouche, op. cit.

74 LAROUCHE, René,ibid, p. 12 et 13.

D'ici l'an 2 000, les éducateurs et les éducatrices physiques se doivent de poursuivre davantage d'objectifs axés sur la promotion et le maintien de la santé globale (physique, mentale, sociale) et environnementale.

L'éducation physique possède des moyens privilégiés (i.e. l'activité physique sous ses différentes formes: sport, plein air, etc.) pour réduire certains coûts directs et indirects reliés à la maladie [75] ou aux blessures découlant d'une activité physique pratiquée au travail [76] ou durant les temps libres [77]. Cette discipline représente aussi et surtout un excellent moyen pour œuvrer au niveau de la médecine préventive de type comportementale et environnementale puisque cette catégorie d'enseignant-e-s peut véhiculer à la fois des connaissances nouvelles en matière de promotion et de maintien de la santé (savoirs), une panoplie de savoir-faire efficaces et sécuritaires, ainsi qu'une variété de savoir-être sur le plan des attitudes et des habitudes à prendre pour améliorer la qualité de vie dans différents milieux physiques et humains, à différentes périodes de l'existence.

C'est d'ailleurs le vœu que souhaite la Fédération canadienne des enseignant-e-s, la Fondation canadienne des maladies du cœur, l'Association canadienne pour la santé, l'éducation physique et le loisir dans le document intitulé «Vie active et en santé» qui incite les divers paliers de gouvernements et les différentes institutions d'enseignements à adopter des programmes d'études plus complets dans le domaine de l'éducation physique et de l'éducation à la santé [78]. Plusieurs pistes permettant aux éducateurs et aux éducatrices physiques d'atteindre une variété d'objectifs de cet ordre, d'ici l'an 2 000, figurent à l'annexe V-1 à V-11.

---

75 Voir l'annexe R
76 Voir l'annexe S-1 à S-15
77 Voir l'annexe T-1 à T-4
78 Voir l'annexe U-1 à U-3

## 6- UNE ÉDUCATION PHYSIQUE DAVANTAGE CENTRÉE SUR UNE UTILISATION PLUS ACTIVE ET PLUS SAINE DE SES TEMPS LIBRES, À DIVERSES PÉRIODES DE LA VIE

La société québécoise se dirige progressivement vers l'ère post-industrielle où la robotisation sera omniprésente, et où le temps consacré au travail sera moindre sur une base journalière, hebdomadaire, annuelle, ainsi qu'au niveau de la carrière. Cette tendance lourde qui se manifeste depuis plus de trois-quarts de siècle continuera certes à se produire dans le même sens durant la prochaine décennie. À titre d'exemple, le nombre d'heures passés au travail par les différentes générations habitant le Québec se présente généralement de la façon suivante:

TEMPS CONSACRÉ AU TRAVAIL SUR LA BASE ...

| | d'une journée | d'une semaine | d'une année | d'une vie |
|---|---|---|---|---|
| Nos grands-parents | du lever au coucher du soleil | (+ ou -) 7 jours | (+ ou -) 52 sem. | (+ ou -) 10 ans jusqu'à la veille de la mort |
| Nos parents | (+ ou -) 12 h | (+ ou -) 6 jours | (+ ou -) 50 sem. | (+ ou -) 15 ans jusqu'à (+ ou -) 70 ans |
| La génération actuelle | (+ ou -) 8 h | (+ ou -) 5 jours | (+ ou -) 48 sem. | (+ ou -) 17 ans jusqu'à (+ ou -) 65 ans |
| La génération future | (+ ou -) 5 h | (+ ou -) 4 jours | (+ ou -) 30 sem. | (+ ou -) 18 ans jusqu'à (+ ou -) 55 ans |

Parmi les autres tendances dites lourdes ou récentes on constate une espérance de vie de plus en plus longue, une préoccupation grandissante envers le mieux-être personnel et la qualité de vie environnementale, une urbanisation de plus en plus grande et des concentrations de population de plus en plus denses dans les centre-villes, un travail exigeant de moins en moins d'efforts physiques, un nombre croissant de femmes sur le marché du travail, un pourcentage de plus en plus élevé de cégépien-ne-s qui font leur scolarité à temps partiel afin de mieux combiner le travail avec les études, une présence accrue d'étudiant-e-s adultes, une prise de conscience de plus en plus profonde et élargie des conséquences négatives de leur comportement antérieur, actuel, et futur sur le plan écologique, une meilleure compréhension des conséquences sociales et économiques que les différents modes de vie peuvent avoir sur la santé personnelle collective, et environ-

nementale, la nécessité de vivre davantage en harmonie avec la nature pour s'y détendre, s'y ressourcer, s'y réénergiser, etc. [79]

D'ici l'an 2000, il sera important de savoir gérer son temps de travail et son temps de loisir puisqu'il y aura beaucoup plus de flexibilité dans les horaires de travail (temps partiel, travail partagé, horaire variable, pré-retraite progressive, etc.). Les loisirs organisés qui imposent des contraintes d'horaire seront de plus en plus délaissés. Les ressources humaines et matérielles destinées à la pratique de l'activité physique à l'intérieur des bâtisses (piscine, gymnase, aréna, etc.) devront adapter leurs horaires pour répondre à des besoins nouveaux, plus nombreux et plus variés.

Le fait que la haute technologie nécessite que les personnes auront à communiquer fréquemment avec des machines (ordinateurs, robots, etc.) durant leurs moments passés au travail et que les gens continueront probablement à regarder la télévision plus ou moins 25 heures par semaine, obligera à multiplier les possibilités de rencontres ou de contacts entre les êtres humains durant leurs temps libres, et les incitera probablement à participer à différentes catégories d'activités (artistiques culturelles, spirituelles) y compris celles à caractère physique (sport, plein-air, danse, jeux, etc.)

Le québécois et la québécoise vivront dans un monde technologique qui sollicitera de moins en moins de dépense d'énergie physique au travail de même qu'à la maison (micro-ondes, appareils démarrant et s'arrêtant automatiquement, etc.), et durant ses temps libres où l'individu risque de devenir victime d'un mode de vie très sédentaire là aussi (jeux électroniques, jeux vidéo, possibilité d'effectuer ses transactions bancaires au téléphone, etc.) ou via la télévision interactive, etc.

Il importe donc que les divers programmes d'éducation physique (obligatoire, intramural et inter-collégial) valorisent la pratique de l'activité physique dans tous les milieux de vie (école, famille, usine, bureau, etc.) et à tous les âges de la vie:

> Des études récentes suggèrent qu'une partie de la diminution de capacité physique observée avec l'âge et traditionnellement attribuée au vieillissement, serait due en fait à un désengagement physique progressif de l'individu. On constate ainsi que la baisse

---

[79] Voir à ce sujet les volumes suivants:
HUMMEL, Charles, **L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain**; UNESCO, Presses Universitaires de France; 1977, 208 p.
DUSSAULT, Gilles et BÉGIN, Yves; **Un pas vers l'école de demain**, INRS-Éducation; Presses de l'Université du Québec, 1982, 218 p.
JULIEN, P.A., LAMONDE, P. et LATOUCHE, D.; **Québec 2001, Une société refroidie**; Montréal; Les Éditions du Boréal Express; 1976; 213 p.
LANGLOIS, Simon et coll...; **La société québécoise en tendances 1960-1990**, Québec; Institut Québécois de recherche sur la culture; 1990, 667 p.
NAISBITT, John; **Megatendances 1900-2000, ce qui va changer.** Paris,First, 1989,323p.

> de capacité physique de travail est d'environ 9 % par décennie d'âge chez l'individu sédentaire, alors qu'elle n'est que de l'ordre de 5 % chez l'individu actif [80].
>
> ... l'activité physique régulière joue un rôle déterminant dans le maintien et l'amélioration de l'autonomie des personnes âgées [81].

Pour que les éducateurs et les éducatrices physiques préparent encore mieux le/la cégépien-ne à occuper ses temps libres de façon saine et active, il importe que la poursuite de cette dernière catégorie d'objectifs soit intégrée aux divers programmes d'éducation physique, tout comme cela s'impose pour l'éducation à la santé. Cela est nécessaire pour aider les individus à adopter et à maintenir un mode de vie actif et bénéfique, pour atteindre une meilleure qualité de vie immédiatement et dans l'avenir, ainsi que pour les rendre plus aptes à faire face aux exigences d'une société en constante évolution.

Outre les savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir ou à améliorer au niveau de la formation fondamentale (annexe J) (capacité de communiquer, à s'adapter, etc.), et l'amélioration de la santé globale (annexe K, L, M), les cours d'éducation physique doivent aussi accorder une place importante à la nécessité de faire de l'activité physique à des fins de détente, de réénergisation et de défoulement, afin d'être en mesure de vivre de façon plus efficace et efficiente dans cette ère technologique où les stress psychologiques seront omniprésents, et où la fatigue mentale sera plus grande que la fatigue physique. Comme le besoin de bouger deviendra impérieux, les activités offertes devront permettre à l'étudiant-e de profiter pleinement de ses temps libres actuels et futurs, sur une base individuelle, dyade ou collective. Ces activités devront susciter chez lui/elle des attitudes et les motivations intrinsèques et extrinsèques suffisantes pour qu'il/elle demeure actif-ve et éprouve beaucoup de plaisir à y prendre part.

L'étudiant-e du cégep sera probablement moins attiré-e par la compétition sportive de haut niveau ou la recherche de la victoire, que par le goût de participer. À titre d'exemple, même si son niveau d'habileté est considéré comme faible, le désir de jouer au tennis sur une base régulière perdurera s'il a du plaisir à rencontrer des amis avant, durant et après le match, ou s'il est conscient des bénéfices que la pratique de cette activité peut lui apporter sur le plan de sa santé physique, mentale ou sociale. Il importe qu'il/elle ressente de la satisfaction à prendre part à des activités qui regroupent des personnes de tout âge et de tout niveau d'habiletés, et où chacun poursuit des objectifs personnels plutôt que de chercher à atteindre des normes fixées par des chercheurs œuvrant dans des laboratoires, et qui sont plus ou moins significatives pour lui/elle. À titre d'exemple, différentes formules inspirées

---

80 Ibid., p. 6.

81 Conseil des affaires sociales et de la famille; op. cit. p. 9.

du Tour de l'Ile de Montréal à bicyclette apparaîtront et réuniront une foule d'individus davantage intéressés à se rencontrer, à participer et à retirer une satisfaction personnelle, que pour rechercher le prestige de terminer le premier. Vouloir se réaliser dans une activité telle que la randonnée cycliste, le ski de randonnée ou la randonnée pédestre deviendra un objectif plus populaire que vouloir gagner contre un adversaire. Dans ces nouvelles formules qui réuniront un très grand nombre de participant-e-s, il ne sera pas nécessaire de démontrer un niveau de performance. Les activités programmées devront être accessibles au plus grand nombre d'étudiant-e-s possibles. Elles devront être présentées de manière à ce que chacun-e y trouve satisfaction et que personne se sente dévalorisé lorsqu'il/elle y trouvera son plaisir[82].

---

82 Voir à cet effet les annexes W et X

## 7- UNE ÉDUCATION PHYSIQUE ADAPTÉE À DIVERSES CATÉGORIES DE CÉGÉPIENS ET CÉGÉPIENNES

La raison d'être de l'éducation physique ainsi que les façons d'être des éducateurs et des éducatrices physiques devront être adaptées à des clientèles diversifiées, compte tenu du fait que les besoins, les attentes, les aspirations, les intérêts, les préférences et les goûts du jeune adulte de 18 ans diffèrent de ceux et celles qui ont franchi le cap de la trentaine, de la quarantaine, ou qui sont à la retraite.

Si on se base sur la tendance actuelle, la clientèle des cégeps en l'an 2000 sera composée d'un plus grand nombre d'adultes et d'individus d'origines ethniques différentes. Ces personnes se présenteront aux cours d'éducation physique avec des besoins très diversifiés, des buts personnels ou professionnels à satisfaire et des problèmes spécifiques à résoudre. Elles revendiqueront des cours d'éducation physique qui devront être rentables sur le plan de leur formation personnelle ou professionnelle, et qui leur offriront aussi l'occasion d'améliorer leur santé et de rencontrer des amis, etc. Cette clientèle évitera l'apprentissage d'habiletés complexes et exigeant des entraînements sévères, rigoureux, ou consommant beaucoup de temps et dont les résultats sont trop souvent artificiels et éphémères. Elle réclamera le droit de participer à la détermination des objectifs du cours, ainsi que la possibilité de prendre certaines décisions au sujet des modes d'apprentissage. Ce type d'étudiant n'acceptera pas de vivre des expériences dirigées et contrôlées uniquement par le professeur et tiendra à participer davantage à la gestion de ses apprentissages ainsi qu'aux divers modes d'évaluation. Davantage habitué à se prendre en charge, il revendiquera que ses objectifs personnels soient pris en considération et atteints à l'intérieur de ses cours d'éducation physique.

Certain-e-s éducateurs et éducatrices physiques ont traditionnellement assumé que la maîtrise des habiletés motrices constituait une étape préalable au plaisir que l'individu peut ressentir à pratiquer une activité physique spécifique. La présence d'un plus grand nombre d'adultes parmi la clientèle étudiante les obligera à opérationnaliser en partie leurs objectifs de façon inversée, afin que chacun-e puisse expérimenter d'abord et avant tout le plaisir de participer. L'être humain est beaucoup plus motivé à acquérir un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être lorsqu'il lui a déjà été possible de ressentir du plaisir à poursuivre l'objectif qu'il convoite. Compte tenu des caractéristiques et des attentes des différentes catégories de cégépien-ne-s, les éducateurs et les éducatrices physiques devront donc mettre davantage l'accent sur la recherche du plaisir et de la satisfaction immédiate et future que l'on peut ressentir lors de la pratique de diverses activités physiques plutôt que sur la recherche d'une performance physique optimale ou maximale.

La pratique de l'activité physique de façon modérée,continue et sécuritaire devrait être nettement privilégiée à celle nécessitant un entraînement rigoureux et intense puisque la très grande majorité des individus abandonnent cette dernière façon de faire de l'exercice physique lorsqu'ils quittent le système scolaire. Cela ne veut pas dire que l'on élimine totalement une amélioration des niveaux de performance qui exigent des efforts et un entraînement constant, et qui permettent de développer, à leur manière, le courage, la discipline, la persévérance, etc. Ce qu'il importe de viser comme objectif, c'est l'atteinte d'un juste équilibre entre la coopération, l'opposition et la compétition, puisqu'il existe beaucoup plus de perdants que de gagnants lorsqu'on privilégie uniquement la dernière.

Les activités physiques offertes dans les divers programmes d'éducation physique obligatoires et para-scolaire devront donc être en mesure de répondre aux besoins variés et aux intérêts présents et futurs des cégépiens et cégépiennes. Au besoin, le contenu des cours et les façons de les enseigner devront être ajustés voire même modifiés lorsque nécessaire afin de fournir une variété de nouvelles opportunités, et rendre la pratique de diverses catégories d'activités physiques encore plus accessible à tous, à diverses périodes de leur vie actuelle et future.

À titre d'exemple, au lieu d'offrir plusieurs sections de natation aux étudiant-e-s sachant déjà nager, on devra programmer davantage de cours intitulés «aqua phobie 1» pour ceux qui ont peur d'aller à la piscine et «aqua phobie 2» pour les individus qui ont peur d'aller en profondeur. Ces cours qui exigent un minimum d'habiletés motrices permettent d'apprivoiser progressivement la situation redoutée, de vivre de nouvelles expériences, de retirer une satisfaction instantanée, d'avoir beaucoup de plaisir, de connaître des sensations nouvelles, de rencontrer de nouvelles personnes, de s'intégrer et de s'adapter à des nouveaux groupes, etc. Ce type d'approche permettrait à un plus grand nombre de personnes de goûter aux joies que procure la pratique de diverses activités physiques se déroulant dans un milieu aquatique, de ressentir du plaisir à se dépasser ou à vaincre des obstacles, de sortir grandies sur le plan de l'estime de soi, de s'intégrer plus facilement sur le plan social, etc.

Les activités qui se pratiquent sur une base individuelle ainsi que celles qui s'effectuent à l'extérieur (activités de plein air) devront être valorisées davantage dans les programmes d'éducation physique puisqu'elles auront un rôle de plus en plus important à jouer d'ici l'an 2 000 afin de permettre aux individus de s'adapter de façon plus efficace et efficiente aux différents milieux de vie (cégep, usine, bureau, etc.) dans lesquels ils se retrouveront à différentes périodes de leur existence, de même qu'à divers types d'environnements à caractère humain (petit groupes, équipe, classe, etc.); géographique (travaillent et passent leurs temps libres à la ville ou à la cam-

pagne); saisonnier (être physiquement actifs durant les quatres saisons) ou lieux de pratique (intérieur versus extérieur). L'éducation physique devra contribuer aussi à les aider à s'adapter de façon dynamique à différents milieux de vie, y compris aux changements que connaîtra la société québécoise qui se dirige progressivement vers l'ère post-industrielle.

## 8- DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PHYSIQUE INTÉGRÉS ET COMPLÉMENTAIRES

Les différents programmes qui utilisent l'activité physique (obligatoire, intramural et inter-collégial) doivent poursuivre les objectifs communs et complémentaires.

Le dédoublement des structures administratives qui s'intéressent à la pratique de l'activité physique dans les collèges crée parfois de la controverse ou un paradoxe. Il est difficile de comprendre que, dans une même institution où l'activité physique s'inscrit dans une perspective éducative et sanitaire, on érige des cloisons, ou on soustrait aux éducateurs et aux éducatrices physiques l'encadrement et la responsabilité des activités physiques dispensées dans les programmes intramural et inter-collégial

Il devrait pourtant être facile de distinguer les objectifs que poursuit un-e enseignant-e qui dispense un cours offert par le département et comptabilisé aux fins d'obtention du DEC, de ceux que cherche à atteindre l'entraîneur d'une activité physique centré sur la compétition sportive, ou le moniteur qui encadre une pratique libre et spontanée à des fins de loisirs. Une plus grande concertation entre les différentes catégories d'intervenants pourrait éviter certains dédoublements... voire même certaines contradictions parfois nuisibles à l'étudiant-e.

Les actes professionnels que les éducateurs et les éducatrices physiques posent dans l'exercice de leurs fonctions dépassent de beaucoup l'approche privilégiée par le technicien du geste, le moniteur sportif, l'animateur, le gradé d'une fédération sportive, le surveillant, le bénévole ou l'arbitre d'un match sportif;

Ce qui distingue l'éducateur ou l'éducatrice physique du technicien sportif se situe non seulement sur le plan des objectifs à atteindre mais aussi en ce qui concerne le type, le niveau et de l'envergure de son expertise, et de sa capacité à poser des actes professionnels exclusifs sur le plan de la formation fondamentale et multidimentionnelle de l'être humain, ainsi qu'en ce qui concerne la prévention et le maintien de sa santé physique, mentale et sociale lorsqu'ils/elles utilisent, comme moyen ou outil de travail, l'activité physique sous différentes formes (sport, plein-air, danse, jeux, activités physiques de détente, etc.) et à différents niveaux de participation allant de l'initiation, de l'éveil, de l'exploration à l'excellence

Les dangers ou les dommages pouvant être causés à la santé par des abus ou des risques mal calculés, peuvent être réduits au minimum, voire même évités par la présence de l'éducateur ou de l'éducatrice physique dûment qualifié-e puisque ce type d'enseignant joue un rôle privilégié en tant que

confident, guide, ou conseiller, tout en s'intéressant à l'optimisation plutôt qu'à la maximisation de la performance, au processus éducatif , ainsi qu'à la présence d'un contexte de pratique sain, sécuritaire et formateur

Pour l'éducateur et l'éducatrice physique, l'athlète est d'abord et avant tout une personne humaine plutôt qu'une simple machine biologique. Contrairement à d'autres catégories d'intervenant-e-s, la performance ou le rendement du corps ne doit pas être poussé au maximum à différents niveaux de compétition sans que l'on tienne compte des dommages temporaires ou permanents qui peuvent s'ensuivre ou des effets négatifs que cela risque d'avoir actuellement ou ultérieurement

— sur sa santé biologique (i.e. blessures ou maladies sur la structure ou le fonctionnement de ses multiples systèmes : osseux, musculaire, nerveux, etc.);
— sur sa santé mentale (blessures psychologique ou affectives);
— sur sa santé sociale (rejet, isolement, etc.)

Lorsque placée sous l'égide d'éducateurs et d'éducatrices physiques, le développement du corps ainsi que le développement de la personne à travers l'activité physique, sont compatibles avec la poursuite de l'excellence académique puisqu'éducation physique et études peuvent se compléter au lieu d'entrer en concurrence (ex. des étudiants-athlètes au lieu des athlètes-étudiants).

Il importe que l'on trouve un heureux équilibre entre une éducation physique poursuivant des objectifs d'éducation populaire et celle axée sur le développement d'une élite sportive puisque compétition sportive n'est par synonyme de participation de masse. Beaucoup de ressources et d'énergies ont été consacrées à la promotion du sport de compétition, même si cette approche a un impact limité car tous ne sont pas des «mordus du sport». D'autres segments de la population étudiante seraient davantage actifs sur le plan physique si on leur offrait la possibilité de pratiquer d'autres catégories d'activités physiques à des niveaux de compétition qui leur conviennent, et qu'on y consacrait les ressources humaines, matérielles et financières appropriées. Pour certain-e-s la performance sportive optimale se limite à savoir glisser sur des skis de fond et descendre des pentes douces de façon sécuritaire, tandis que, pour d'autres, il s'agit de raffiner l'apprentissage de gestes ou de mouvements sportifs pour mieux compétitionner au niveau intercollégial.

Le fait que les éducateurs et éducatrices physiques se préoccupent davantage de la participation de la masse,de leurs problèmes, de leurs besoins, de leurs attentes, de leurs goûts envers la pratique de l'activité physique., que de l'amélioration de la performance d'une élite sportive locale, régionale, provinciale, nationale ou internationale ne suppose pas qu'ils/elle doivent se

désintéresser totalement de l'amélioration de la performance motrice de l'élite sportive. Cette dernière catégorie de personnes a sa place dans la société puisqu'elle représente l'idéal du dépassement, la pointe avancée de l'effort permanent vers le dépassement continuel ainsi que l'expression du progrès atteint par l'être humain. Ce qui compte le plus ce n'est pas tant d'améliorer le classement d'un athlète à l'intérieur de sa fédération sportive mais plutôt de voir à ce que la personne qui pratique une activité physique (sport, plein-air, danse, etc.) le fasse dans un contexte éducationnel et sanitaire.

Les éducateurs et éducatrices physiques constituent un rempart contre la déviance et les abus qui peuvent être fréquents dans ce domaine de la pratique sportive puisque le sport fonctionne sur la base d'un système de sélection, de hiérarchie, et que certains agents ou participants considèrent qu'il faut à tout prix gagner le match ou la médaille peu importe les coûts personnels ou sociaux à payer. Dans un sondage effectué auprès d'athlètes inscrits aux Jeux Olympiques de Los Angeles en 1984, plus de 60% ont admis qu'ils consommeraient toute substance chimique susceptible de leur permettre de gagner une médaille d'or même si cela risquait de les faire mourir au cours des cinq prochaines années. Gagner ce n'est pas tout ce qui compte, ce n'est même pas la chose la plus importante ou ce qui importe le plus. C'est seulement un aspect de l'expérience humaine et on peut être excellent même si on ne termine pas le premier. Cela n'est pas un drame ni une tragédie. Ce qui compte, c'est de faire de son mieux, de se dépasser, de pratiquer et de s'entraîner en vue de s'améliorer.

L'objectif de terminer en première place ou de gagner le match n'est pas le seul ou le principal indicateur de l'excellence humaine. La poursuite obsessionnelle de la haute performance sportive ou de la victoire à tout prix peut même avoir des conséquences désastreuses à court , moyen ou long terme sur le niveau de participation continue, ou sur la santé d'un individu.

Le plaisir de pratiquer une activité physique de façon continue et régulière diminue grandement lorsque les agents qui s'en occupent (professeur, instructeur, animateur, etc.) s'intéressent surtout à la haute performance sportive ou à la victoire et qu'ils relèguent au second plan ou aux oubliettes la poursuite d'objectifs éducationnels. et sanitaires. Dans ce contexte où il ne faut pas perdre le match, ce sont surtout les gagnants qui ont le goût de continuer à participer tandis que les perdants se font progressivement à l'idée qu'il serait plus agréable de demeurer à la maison ou de choisir d'autres champs d'intérêts. Lorsque la pression de gagner devient trop forte, la victoire n'est plus aussi savoureuse ou plaisante. Il en est de même de la défaite qui est alors considérée trop souvent comme une expérience de vie ou un échec douloureux à supporter plutôt que d'être perçue comme une occasion ou un moyen de travailler davantage pour s'améliorer. La recherche soutenue d'une haute performance accélère le risque d'une usure

précoce de certaines parties de la machine biologique; elle augmente le danger d'être blessé gravement; elle peut forcer l'athlète à s'imposer ou à subir certains stress psychologiques ou sociaux excessifs qui risquent de nuire à sa qualité de vie, d'engendrer des désordres organiques, voire même des maladies psychosomatiques à court, moyen ou long terme.

L'enseignant, l'animateur, l'instructeur qui utilise l'activité physique peut atteindre des objectifs diamétralement opposés si ses façons d'agir ne s'inscrivent pas dans une perspective éducationnelle et sanitaire.

On ne fait pas du sport seulement POUR vaincre des concurrents ou devenir champion, mais PARCE QUE cela permet de vivre des expériences enrichissantes, de développer davantage notre potentiel et nos capacités d'adaptation en compétitionnant contre soi-même, des obstacles, des opposants ou des adversaires. La compétition est omniprésente. On compétitionne tous les jours voire même plusieurs fois par jour dans différents secteurs de la vie. Cela se produit même à l'école puisque selon Dewey «l'école c'est la vie et non une simple étape préparatoire à la vie».

La compétition sportive peut tout aussi bien former que déformer l'être humain, construire ou détruire sa personnalité, préserver sa santé ou la détériorer, augmenter ou réduire son désir d'apprendre, le stimuler ou l'écraser compte tenu du type et de l'ampleur des défis à relever, le valoriser ou le dévaloriser davantage, augmenter ou diminuer sa confiance en soi, fournir une image de soi positive ou négative, développer le sens de la réalité ou entretenir le rêve inaccessible, générer de la joie ou de la tristesse, du plaisir ou du regret, inciter au dépassement ou entretenir le désappointement, favoriser la participation ou l'abandon de la pratique de l'activité physique, canaliser positivement ou négativement le trop plein d'énergies ou d'émotions humaines.

Ce qui importe le plus ce n'est pas le pointage final, d'obtenir du succès à n'importe lequel prix, de gagner ou de perdre le match, mais de comprendre et d'accepter qu'on gagne beaucoup à participer, qu'on perd très peu si on ne gagne pas car on peut retirer personnellement beaucoup de choses et de satisfaction avant, durant et après la compétition. La vie est faite de victoires et de défaites; cela est normal. Ce qui compte le plus c'est d'avoir bien compétitionné, de ne pas se blâmer outre mesure, de demeurer enthousiaste et de faire des efforts réalistes pour réussir mieux la prochaine fois. Il importe que les éducateurs et éducatrices physiques démontrent que la compétition sportive, lorsqu'elle est bien conduite, favorise une meilleure acquisition et une meilleure maîtrise des habiletés techniques et stratégiques, développe de bonnes habitudes de travail, oblige à s'adapter à des coéquipiers et à respecter des opposants, incite à relever des défis de façon coopérative ou autonome, fournit une idée de ses capacités et de ses limites, et qu'elle peut représenter une excellente source de joie , de plaisir, de motivation ou de satisfaction in-

trinsèque et extrinsèque, tout en favorisant l'auto-accomplissement et l'acquisition d'une meilleure image, d'un meilleur contrôle de soi, etc.

Lorsque placé sous la responsabilité d'éducateurs et d'éducatrices physiques, la compétition peut être considérée comme une puissante école de formation fondamentale et de développement des multiples dimensions de l'être humain. Qu'elle se tienne à l'école, au centre de loisir, à l'usine, au bureau, etc., le contexte dans lequel elle se produit place l'être humain devant des défis qu'il importe de vaincre individuellement ou collectivement, à des périodes différentes de sa vie. À travers les séances d'entraînement et les matchs compétififs, cette catégorie d'intervenant-e-s peut faire œuvre d'éducation en favorisant le développement plus sain et équilibré de l'être humain, et en cherchant à le rendre, entre autres choses, plus libre, plus responsable et plus autonome afin d'éviter de créer ou d'entretenir une dépendance trop grande entre le demandeur et le dispenseur du service professionnel.

Les éducateurs et les éducatrices physiques peuvent aider le/la participant-e à découvrir et à développer progressivement leur potentiel ainsi que certains aspects de leur personnalité. Ils/elles peuvent aussi les inciter à devenir le principal responsable de leur développement sur le plan individuel en leur montrant, entre autre chose, comment s'affirmer d'abord et avant tout comme personne humaine et, ensuite, en tant qu'athlète qui se doit de discipliner son corps et son esprit, son caractère, son tempérament, etc. Cette façon de vivre la compétition favorise chez le/la participant-e l'apprentissage du processus de décision et le rend de plus en plus libre, autonome et responsable de sa croissance personnelle ainsi que de l'auto-gestion de sa santé. Compte tenu du fait qu'à travers cette aproche on accorde une moindre importance à la victoire, cette forme de compétition permet de pratiquer diverses activités physiques sans crainte d'être rejeté ou ridiculisé, tout en évitant la consommation de drogues ou de médicaments ainsi que les effets négatifs du sur-entraînement. La saine combativité qu'on retrouve dans un tel contexte de pratique l'activité physique (vigueur, détermination, etc.) contribue au respect de soi et des opposants tout en diminuant au minimum les risques d'hostilité et de violence. Perçu sous cet angle, on ne fait pas de la compétition seulement pour satisfaire une soif de vaincre ou pour afficher sa suprématie. On participe d'abord et avant tout pour apprendre à mieux se connaître (sentiments, potentialités, possibilités, limites, identité, image de soi, etc.), pour mieux se comparer aux autres (idées, points de vue, choix et hiérarchisation des valeurs, etc.), et pour vivre avec d'autres des expériences stimulantes et enrichissantes à plusieurs points de vue. Le fait de compétitionner dans des contextes ou des situations qui favorisent à la fois l'éducation du physique et la formation de la personne, au moyen de diverses catégories d'activité physique et à différents niveaux de difficultés, représente une contribution extrêmement importante et fort utile des éduca-

teurs et des éducatrices physiques, autant au niveau des individus qu'à celui des institutions et de la société en général.

Ces résultats que l'éducateur et l'éducatrice physique peuvent atteindre sur les plans éducationnel et sanitaire, sont perceptibles autant au niveau de l'individu qu'à l'échelle des petits groupes (micro-société) ou de la macro-société. Cette catégorie d'enseignant-e-s peut alors jouer un rôle très important d'agents de changement, de guides dynamiques et engagés en ce qui concerne la transmission d'une philosophie humaniste. À titre d'exemple: les éducateurs et les éducatrices physiques s'intéressent tout autant au développement de la personne qu'à celui de l'efficacité de la structure et du fonctionnement et de la dynamique éducative qui existe dans les petits groupes de participants (micro-société), ou au rôle social qu'ils/elles ont à jouer auprès des macro-groupes dans le but de changer, de transformer, voire même de révolutionner la philosophie, la raison d'être ou les façons d'être d'institutions sportives comme c'est le cas avec la formule «franc-jeu» au hockey où ils/elles ont contribué à diminuer «l'esprit guerrier» et à valoriser l'esprit sportif en insistant sur l'obligation d'octroyer un point de comportement à l'équipe qui ne dépasse pas un nombre préétabli de pénalités.

Enfin, dans la perspective d'une implantation progressive d'un bulletin descriptif de la formation fondamentale, l'éducation physique devra, en collaboration avec d'autres disciplines enseignées au cégep, apporter une contribution importante et pertinente sur une variété d'apprentissages réalisés par l'étudiant-e: capacité à communiquer, à s'adapter, à être autonome, responsable, etc. Cette forme d'évaluation des apprentissages, qui est tout à fait congruente avec les objectifs poursuivies par les éducateurs et les éducatrices physiques, devra cependant s'effectuer en tenant compte à la fois des intentions éducatives fixées et poursuivis par les différents paliers d'enseignement du système scolaire, et des objectifs communs et complémentaires que cherchent à atteindre les différentes disciplines.

> Les orientations nationales et les intentions éducatives fixées par les textes «officiels» pour les différents niveaux d'enseignements soulignent, par les «objectifs transversaux» qu'elles proposent, la nécessaire co-action des différentes disciplines. On peut attendre de chaque établissement qu'il élabore un «projet éducatif d'établissement» qui montre comment il entend respecter les finalités éducatives nationales compte tenu des particularités de sa population scolaire, de son implantation géographique et de ses possibilités humaines et matérielles. Un tel projet est susceptible de faire émerger des activités inter-disciplinaires, il est aussi l'occasion pour chacune des disciplines, de montrer comment elle participe à un effort collectif d'éducation et de rappeler les objectifs disciplinaires qui lui sont officiellement assignés tout en prenant connaissance de ceux poursuivis par les autres disciplines[83]

---

[83] HÉBRARD, Alain, op. cit. p.115.

De tels objectifs généraux sont communs à chacune des disciplines enseignées. Si d'une discipline à l'autre les savoirs apparaissent distincts, les méthodes d'apprentissage le sont moins. Quant aux activités de réalisations elles mettent en jeu l'ensemble des acquisitions et des possibilités individuelles développées. Ainsi une discipline qui ne se contente pas de dispenser des savoirs participe à un processus de formation nécessairement interdisciplinaire qui pose alors le problème de la cohérence des enseignements dispensés et de leur harmonisation. L'interdisciplinarité ne peut être un «plus» pédagogique qu'il conviendrait de traiter une fois fixées les orientations disciplinaires pour une classe donnée.

Certes, chaque discipline doit d'abord clarifier ses objectifs et ses méthodes si elle a l'ambition de s'inscrire dans une démarche éducative générale et de mener une réflexion interdisciplinaire, mais le projet «pédagogique disciplinaire» qu'elle peut établir devra être effectué à la suite d'une éventuelle réflexion interdisciplinaire. En effet, de celle-ci émergera un projet éducatif d'établissement faisant apparaître comment chacune des disciplines enseignées répond et participe aux finalités éducatives socialement déterminées.

En ce sens, la réflexion interdisciplinaire peut précéder la phase finale de la détermination des objectifs disciplinaires fixés pour une classe, elle est aussi l'occasion de faire apparaître la spécificité de chacune des disciplines et leur rôle irremplaçable dans le processus éducatif[84].

Cela nous apparait être une bonne manière de procéder pour atteindre de façon intégrée, efficace et efficiente les objectifs de formation fondamentale que se doivent de poursuivre et d'atteindre les différentes catégories d'enseignant-e-s et d'intervenant-e-s qui oeuvrent dans les institutions d'enseignement de niveau collégial.

---

84 HÉBRARD, Alain, op. cit. p.45.

## 9- DES ÉDUCATEURS ET DES ÉDUCATRICES PHYSIQUES CAPABLES DE RELEVER LES DÉFIS QUI SE PRÉSENTENT D'ICIL'AN 2 000.

La raison d'être ultime de l'éducation physique étant le développement fondamental et multidimensionnel de la personne, l'amélioration de la santé globale ainsi que son adaptation à divers types d'environnements physiques et sociaux à différentes périodes de sa vie, il importe que les éducateurs et les éducatrices physiques mettent davantage en évidence l'apport positif que l'activité physique peut avoir sur ces nombreux aspects de la réalité humaine et sociale.

Bien qu'une telle conception de l'éducation physique soit très riche, polyvalente et constitue un excellent moyen pour améliorer la qualité de la vie, il demeure que cette discipline est parfois perçue de façon ambivalente, péjorative, voire même paradoxale compte tenu du fait que les instruments (i.e. le activités physiques) que les éducateurs et les éducatrices physiques utilisent pour atteindre leurs buts et objectifs sont parfois considérés comme des finalités.

L'éducation physique dépasse de beaucoup la simple amélioration de la performance sportive et de la condition physique. Bien qu'elle soit la seule discipline enseignée au cégep qui joue un rôle très important sur la dimension motrice (coordination, équilibre, adresse, etc.), sa raison d'être ne se limite pas à la matrise corporelle, à l'apprentissage de gestes moteurs, à la manière de pratiquer un sport, ou à utiliser certaines stratégies offensives et défensives. Ses efets positifs ne sont pas perceptibles seulement sur la dimension biologique ou le développement de quelques facteurs de la valeur physique. Si tel était le cas, le physique deviendrait beaucoup plus important, et son développement aurait préséance sur le processus éducationnel et sanitaire que sous-tend le concept éducation physique.

Le niveau de préoccupation de l'éducation physique étant le développement fondamental, multidimensionnel et intégral de la personne humaine, la promotion de sa santé globale, son adaptation à de multiples environnements, il s'ensuit que les éducateurs et les éducatrices physiques interviennent sur le plan éducatif et préventif de la même manière que le font ceux et celles qui travaillent en médecine comportementale ou environnementale, en utilisant les outils de travail différents.

Pour que l'éducation physique remplisse de façon adéquate son véritable rôle d'ici l'an 2 000, il importe que les éducateurs et les éducatrices physiques fassent reconnaître davantage le fait que leur raison d'être et leur mission sociale sont entrées sur l'éducation, la santé et l'adaptation à différentes catégories d'environnements, puisque ces valeurs constituent des dénomina-

teurs communs, des principes unificateurs et intégrateurs, qui permettent de mieux connaître, de mieux comprendre et de mieux apprécier le rôle crucial que cette catégorie d'intervenant-e-s peut jouer au cégep et dans la société.

Beaucoup d'éducateurs et d'éducatrices physiques enseignent en ayant fréquemment à l'esprit cette vision du rôle essentiel qu'ils/elles ont à jouer sur le plan du développement multidimentionnel et équilibré de la personne, ainsi que sur celui de la promotion de sa santé globale. Leur pratique future devra continuer à s'inscrire dans cette voie, tout en accordant une importance encore plus grande à la formation fondamentale ainsi qu'à la capacité des cégépien-ne-s à s'adapter à différentes catégories d'environnements physiques et sociaux.

Puisque la mission ou la raison d'être de l'éducation physique seront de plus en plus centrés, au cours de la prochaine décennie, sur l'éducation, la santé, et l'adaptation à différents types d'environnements, il importera que tous les éducateurs et éducatrices physiques orientent leur agir dans la poursuite d'un projet éducatif et sanitaire commun. Cette obligation à relever de nouveaux défis, à redéfinir ou à hiérarchiser autrement leurs objectifs, à réorienter certaines énergies ou à les canaliser autrement, sera nécessaire afin que l'éducation physique, comme discipline d'enseignement, soit en mesure de répondre de façon plus importante et adaptée aux besoins actuels et futurs des individus et de la société.

Parmi les éducateurs et les éducatrices physiques qui auront à changer ou à ajuster leurs mentalités, tous n'auront pas le même rythme d'adaptation ou le même désir de se remettre en question. Certain-e-s s'ajusteront spontanément tandis que d'autres le feront plus tardivement compte tenu du fait que la formation académique (savoir-science et savoir-culture) et professionnelle (savoir-faire et savoir faire-faire) qu'ils/elles ont reçue au moment de leur passage à l'université ne les a pas suffisamment préparés ou conscientisés à relever ce genre de défis ou à poursuivre ce type de buts et d'objectifs.

La poursuite de cette mission éducative et sanitaire de l'éducation physique ainsi que l'opérationnalisation et l'atteinte des objectifs ministériels nécessiteront certaines formes de perfectionnement des éducateurs et des éducatrices physiques à travers différentes méthodes d'apprentissage. Cela les obligera aussi à compléter, ou à mettre à jour leur formation multi-disciplinaire en allant chercher des éléments de perfectionnement dans les sciences de l'éducation et de la santé ainsi que dans celui des sciences humaines, sociales, et biologiques. Leur travail étant axé sur l'approche humaniste et la transmission de valeurs, d'attitudes et d'habitudes de vie saines, ils/elles devront se familiariser davantage avec les concepts de formation fondamentale afin d'être en mesure de développer, chez leurs étudiant-e-s le sens de

l'autonomie, le sens des responsabilités, la prise de décision, la capacité de communiquer, la conscience sociale, l'esprit critique, etc.(annexe I et J)

Afin d'être en mesure de tenir compte des buts et des motivations de chaque étudiant-e à l'intérieur d'un même cours, ils/elles devront être aptes à dispenser un enseignement individualisé, et à adopter une approche personnalisée afin de multiplier les occasions de contact sur le plan pédagogique. Les cours devront aussi être structurés de façon à favoriser au maximum la coopération, la communication et les relations inter-personnelles entre les participant-e-s tout en leur fournissant l'occasion de vivre une variété d'expériences concrètes dans différents milieux de pratique de l'activité physique.

L'enseignement par modules, ainsi que l'assistance de l'ordinateur notamment en terme de prescription d'exercices, devraient permettre à l'éducateur et à l'éducatrice physique œuvrant au cégep de consacrer plus de temps à résoudre des problèmes d'ordre pédagogique, d'agir comme personne-ressource, de jouer plus à fond leur rôle de conseiller-e, et d'entretenir davantage des relations professionnelles avec leurs étudiant-e-s afin de les aider à se prendre en charge le plus tôt possible.

## CONCLUSION

L'éducation physique représente un enjeu extrêmenent important pour l'individu et la société.

Jusqu'au milieu des années soixante, le Québec a accordé une importance secondaire à l'éducation physique dans ses programmes scolaires et ses institutions civiles.

Certaines écoles de pensée, s'inspirant de modes récentes,ont réduit l'impact de l'éducation physique à l'amélioration de la performance sportive et à certains facteurs de la valeur physique .

Diverses études, enquêtes et publications[85] indiqient qu'un nombre relativement important de québécois et de québécoises ne pratiquent pas suffisamment d'activités physiques sur une base régulière et continue, et que la population en général ne perçoit pas suffisamment les retombées importantes et positives que la pratique de l'activité physique peut avoir sur leur qualité de vie.

Paradoxalement, ces études révèlent que les gens se soucient davantage de leur mieux-être et qu'ils sont de plus en plus conscients de l'importance d'adopter des mesures préventives pour se maintenir en bonne sané.

D'ici l'an 2 000, les éducateurs et les éducatrices physiques seront de plus en plus appelé-e-s à jouer leur véritable rôle en matière d'éducation et de santé puisqu'on assiste, depuis quelques années, à une remise en question idéologique de la raison d'être ou de la place que l'éducation physique peut et doit occuper dans une famille, une école, une usine, une municipalité, un pays, etc.

Il en est de même dans les institutions d'enseignement du niveau collégial. Les objectifs ministériels, officiellement promulgués en 1988 préconisent que les éducateurs et les éducatrices physiques soient en mesure de répondre davantage aux problèmes, besoins, attentes, goûts et intérêts actuels et futurs des cégépiens et des cégépiennes à travers la transmission d'une variété de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

L'éducation physique n'est pas un luxe ou une dépense mais un investissement sur le plan de la qualité de vie individuelle et de la comptabilité sociale compte tenu de son utilité et de sa rentabilité sur les plans éducatif, sanitaire et écologique.

---

85 Voir en bibliographie, les références précédées par deux **

Pour atteindre ces objectifs, il importe qu'on distingue l'essentiel de l'accessoire.

L'éducation physique peut contribuer, de façon importante, intégrée et équilibrée, au développement multidimensionnel de l'être humain, i.e.: physique, affectif, intellectuel, social et moral.

Elle peut représenter un instrument de prévention, de promotion , d'amélioration et de maintien de la santé globale ou holistique en poursuivant des objectifs centrés sur le mieux-être physique, mental et social, entre autre par l'acquisition d'attitudes et d'habitudes de vie saines.

Elle peut contribuer à transmettre des façons de faire et d'agir qui permettent à l'individu de s'adapter de manière plus efficace et efficiente à divers types d'environnements géographique, physique, humain et social, à différentes périodes de sa vie. La pratique régulière, continuelle et sécuritaire de différentes formes d'activités physiques (sport, gymnastique, athlétisme, danse, activités de plein-air, de détente, etc.) apprises dans les programmes d'éducation physique (obligatoire, intramural ou intercollégial), peut favoriser une occupation active et saine des temps libres actuels et futurs sur une base journalière, hebdomadaire ou annuelle.

La manière appropriée d'utiliser certaines catégories d'exercices physiques peut augmenter grandement les capacités de remplir certaines fonctions ou tâches qui nécessitent des niveaux variés d'énergie physique, ou l'apprentissage de gestes à effectuer de façon plus efficace et sécuritaire afin de diminuer de façon importante les risques de blessures graves ou légères.

L'éducation physique est une discipline de synthèse et aucune matière enseignée au cégep peut générer autant d'impacts parallèles ou concommitants sur les multiples dimensions de l'être humain ainsi que sur sa santé globale. D'ici l'an 2 000, l'éducation physique deviendra de plus en plus un élément majeur de culture première puisqu'elle peut générer une variété de façons d'être, de penser et d'agir qui ont un impact direct et indirect sur la qualité de la vie individuelle et collective.

Les éducateurs et les éducatrices physiques devront avoir une vision davantage élargie de leur raison d'être au cégep et dans la société. Ils/elles devront être considérés de plus en plus comme des professionnels de l'éducation, de la santé comportementale et environnementale, compte tenu de leurs expertises spécifiques, ainsi que de leurs façons particulières d'utiliser l'activité physique comme outils de travail pouvant permettre d'atteindre des objectifs d'éducation, de santé, de socialisation, d'intégration sociale, etc.

Cette collectivité d'enseignant-e-s et d'intervenant-e-s devra adopter une philosophie commune et ajuster, lorsque nécessaire, les objectifs poursuivis

dans certains cours et certains programmes. Cela les obligera aussi à mettre à jour certaines connaissances ou à en acquérir de nouvelles.

Les éducateurs et les éducatrices physiques qui oeuvrent au niveau collégial sont capables de relever semblables défis.

Le Conseil des Collèges, de même que chaque cégep, se doivent de leur en fournir la possibilité et ainsi que les moyens de les réaliser.

## BIBLIOGRAPHIE


BALTAZAR, Louis et BÉLANGER, Jules; **L'École détournée**; Montréal, Éditions Boréal, 1988; pp. 184.

**Bureau national pour la condition physique de l'enfance et de la jeunesse; Parce qu'ils sont jeunes, projet de plan d'action; octobre 1990.**

CHIASSON, Luc, **Les événements stressants de la vie du cégépien: construction d'une échelle de mesure**, cégep de Lévis-Lauzon, 1988, 167 pages.

CHIASSON, Luc, **Connaître les événements stressants qui affectent le plus nos étudiants; un atout certain pour le développement de la compétence**, Actes du 10e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, 30, 31 mai et 1er juin, 1990, Québec.

**Condition physique et sport amateur; **Résumé du rapport du projet de condition physique et mode de vie au travail en 1983**; Gouvernement du Canada; 1985; 20 pages.

**Condition physique et sport amateur; **Projet de conditionnement physique et mode de vie des employés**; Gouvernement du Canada; 1981; 78 pages.

Conseil des affaires sociales et de la famille; **Avis sur l'activité physique : un outil au service de la santé**; Bibliothèque nationale du Québec; 1987, p. 18 et 19.

Conseil des ministres de l'éducation (Canada); **Éducation physique et santé**; Revue des programmes d'études provinciaux aux niveaux primaire et secondaire; 1985.

Conseil supérieur de l'éducation; **La formation fondamentale et la qualité de l'éducation**; Rapport 1983-1984, Québec, 1984.

COOPER, Kenneth H., **Aerobics**; Bantam Books, New York, 10e édition, 1968. 182 p.

**D'AMOURS, Yvan, **Activité physique santé et maladie**, Éditions Québec-Amérique, 1988, 253 pages.

**DEMERS, Pierre-J., **Pour vivre mieux: une nouvelle éducation corporelle**, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1991, 160 pages.

Direction de l'enseignement collégial; **Cahiers de l'enseignement collégial**;1969 à 1988.

**Direction de l'activité physique; programme Kino-Québec, **Une perspective de développement à court et à moyen terme**; ministère du Loisir, de la Chasse et la Pêche; gouvernement du Québec; 1987, 82 pages.

DUSSAULT, Gilles et BÉGIN, Yves; **Un pas vers l'école de demain**; INRS-Éducation; Presses de l'Université du Québec, 1982, 218 p.

ELLIS, Michael J.; **The Business of Physical Education**; Human Kinetics Publishers; Champaign, Illinois, USA, 1988, 222 p.

Faculté des Sciences de l'éducation; Université Laval; **Rapport du Comité sur la formation fondamentale**; 1989, 176 p.

**FERLAND, Lyse; Devis concernant la continuité du dossier "L'activité physique en milieu de travail"; Direction des sports; Ministère des Loisirs, de la Chasse et de la Pêche; 1988; 5 pages.

**FERLAND, Lyse, MATHIEU, Benoît; **Cadre de référence pour une stratégie de comportements visant l'acquisition de l'habitude d'une pratique saine de l'activité physique**; Direction de l'activité physique; Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche; 1987; 26 pages.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation; **Rapport Parent**; Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec; Volumes 1, 2, 3, 4, 5; 3e édition, mai 1965

GINGRAS, Paul-Émile; **La formation fondamentale, la documentation canadienne**; CADRE; 1985, 98 p.

GOHIER, Christine; **La formation fondamentale, Tête bien faite ou tête bien pleine**; Montréal; Les éditions Logiques; 1990, 398 p.

GUAY, Donald; **L'éducation physique et le loisir: le sens des ruptures**; Bulletin Intracom; no 22, mars 1989.

HÉBRARD, Alain; **L'Éducation physique et sportive, Réflexion et perspective**; Paris; Coédition Revue STAPS et Éditions-Revue EPS», 1986, 261 p.

HUMMEL, Charles; **L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain**; UNESCO; Presses Universitaires de France; 1977, 208 p.

JULIEN, P.A , LAMONDE, P. et LATOUCHE, D.; **Québec 2001, Une société refroidie**; Montréal; Les Éditions du Boréal Express; 1976; 213 p.

**KINO-QUÉBEC; Colloque National sur l'activité physique: **synthèse des réflexions et des échanges;** Gouvernement du Québec; Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche; 1986; 71 pages.

**KINO-QUÉBEC;Le programme vie active; **Programme d'intervention en activité physique pour les aîné-e-s;** Direction des sports; Ministère des Loisirs, de la Chasse et de la Pêche; 1988; 5 pages.

LAFRENIERE, Yves; **Les objectifs du curriculum (secteur académique);** Journées d'étude APAPQ; 3-4-5- octobre 1974.

LALIBERTÉ, Jacques; **La formation fondamentale: La documentation américaine;** CADRE, 1984, 122 p.

LANGLOIS, Simon et coll.; **La société québécoise en tendances 1960-1990;** Québec; Institut Québécois de recherche sur la culture; 1990, 667 p.

LAROUCHE, René; **L'éducation physique au Québec: professionnalisation, et position des diplômé-e-s sur le marché du travail;** Thèse de doctorat en sociologie; Université Laval; Faculté des Sciences Sociales; 1984; 852 p.

LAROUCHE, René; **Rétrospective, perspective et prospective sur la pratique de l'activité physique par les québécois et québécoises;** examen analytique [X] et rapport synthèse [XX] présenté au gouvernement du Québec (Ministère de la Santé et des Services Sociaux et Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche); mai 1988, pages 192 [X], 28 [XX].

LAROUCHE, René; **L'éducation physique en l'an 2 000;** progression- stagnation- ou régression sur le plan du processus de professionnalisation? 2e Congrès de la CÉÉPQ: Éduquer comme profession ... c'est quoi?, 25-26 et 27 octobre 1990, Beaupré.

****Le point sur les habitudes de vie: L'approche écologique;** Gouvernement du Québec; 1985; 106 pages.

**Les collèges du Québec, Nouvelle étape;** Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps; Québec, Éditions officielles du Québec; 1978, 184 p.

**Lettre de Monsieur Claude Ryan aux directeurs des services pédagogiques des collèges publics et privés;** La détermination des objectifs ministériels d'éducation physique au collégial; Québec, 16 septembre 1988; p. 1.

**Lettre de Léonce Beaupré aux directeurs des services pédagogiques des collèges du Québec;** 10 avril, 1975.

MASSENGALE, John D.; **Trends Toward the Future in Future in Physical Education**; Human Kinetics Publishers; Champaign, Illinois, USA, 1987,190 p.

Ministère de l'Éducation du Québec; **Programme d'études du primaire en éducation physique**; Direction générale du développement des programmes; éducation physique, octobre 1981; 122 pages.

Ministère de l'Éducation du Québec; **Programme d'études du secondaire en éducation physique**; Direction générale du développement des programmes; éducation physique, octobre 1981; 122 pages.

Ministère de l'Éducation du Québec; **Règlement sur le régime collégial**, Édition commentée,L.R.Q.,c. C-29, a. 18, 1984, p. 20.

**Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche; **La politique du sport au Québec: L'harmonisation au bénéfice du pratiquant sportif: une nécessité**; Gouvernement du Québec; 1987; 49 pages.

NAISBITT, John; **Mégatendances 1990-2000, ce qui va changer**. Paris, First, 1989, 323 pages.
**Objectifs ministériels d'éducation physique au collégial**; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science; Québec, septembre 1988.

OUELLET, Lise; **Objectifs pédagogiques généraux et spécifiques en éducation physique tels qu'établis et vécus au niveau collégial en 1984**; Colloque les Montmorencies; 7-10 juin 1984.

**PRONOVOST, Gilles; **Éléments de réflexion sur la situation des loisirs au Québec**; département des Sciences du Loisir; Université du Québec à trois-Rivières; 91 pages.

**Rapport du Comité d'études sur les objectifs de l'éducation physique et des sports en milieu scolaire**; Rapport présenté au sous-ministre adjoint, Ministère de l'Éducation; 1975, 116 p.; 1976, 154 p.

**Rapport du comité d'étude sur l'éducation physique au collège d'enseignement professionnel**, juin 1967, p. 4.

**Secrétariat de la Conférence Nationale du loisir; Sommet québécois du loisir; **Les propositions d'action adoptées par les partenaires**; Gouvernement du Québec; Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche;1987; 85 pages.

** Service de l'analyse et de la recherche socio-économique; **étude de la pratique de l'activité physique par les québécois**; volume $1^{X}$ et $2^{XX}$, Gouvernement du Québec, Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche; 1987; pages: 142 $^{X}$, 201 $^{XX}$,

** STEPHEN, T. et CRAIG, Cora Lynn; **Le mieux-être des canadiens et des canadiennes, Étude longitudinale suite à l'Enquête condition physique Canada** de 1981, Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie des employés; Ottawa, 1991, 119 p.

# L'ÉDUCATION PHYSIQUE
# DANS LES COLLÈGES DU QUÉBEC
# — DÉFIS À RELEVER D'ICI L'AN 2 000 —

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU CONSEIL DES COLLÈGES
PAR
LA CONFÉDÉRATION
DES
ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES PHYSIQUES
DU QUÉBEC
(CÉÉPQ)

## LES ANNEXES

FÉVRIER 1991

## LISTE DES ANNEXES


**ANNEXE A** Un rappel historique de l'éducation physique au Québec.

**ANNEXE B** Une rétrospective des objectifs d'éducation physique poursuivis au niveau collégial, depuis la création des cégeps jusqu'à nos jours.

**ANNEXE C** Programmes d'études du primaire en éducation physique.

**ANNEXE D** Programmes d'études du secondaire en éducation physique.

**ANNEXE E** Un projet d'opérationnalisation des objectifs ministériels des cours obligatoires d'éducation physique au collégial.

**ANNEXE F** Les grand courants de pensée en éducation physique au États-Unis, au Canada-anglais et au Québec francophone, à différentes époques (1819-1990).

**ANNEXE G** L'exercice physique et la qualité de vie.

**ANNEXE H** L'éducation physique et sportive au lycée.

**ANNEXE I** Proposition d'objectifs à poursuivre en éducation physique pour développer chaque dimension de l'être humain en utilisant l'activité physique comme moyen.

**ANNEXE J** L'éducation physique et la formation fondamentale: Éléments de réflexion.

**ANNEXE K** La santé, phénomène multi-dimensionnel.

**ANNEXE L** La signification des termes: Lifestyle; Wellness; Achieving Health for all; Health for All 2 000; Fitness and Well-being.

**ANNEXE M** Vivre/être ... Vivre en bonne santé/Bien-être ... Vivre en excellente Santé/ Mieux-être

**ANNEXE N** La santé et l'éducation physique.

**ANNEXE O** La pratique de diverses catégories d'activités physiques et leurs effets positifs sur diverses facettes de la santé.

**ANNEXE P** L'exercice physique et ses effets sur la santé mentale.

**ANNEXE Q** L'éducation physique et les personnes handicapées.

**ANNEXE R** Les coûts de la maladie pouvant être réduits par la pratique continue de l'activité physique.

**ANNEXE S** L'activité physique et la santé au travail.

**ANNEXE T** Une analyse des coûts socio-économique associés à la morbidité et à la mortalité d'origine sportive et récréative au Québec en 1987.

**ANNEXE U** Le projet "Vie active et en santé".

**ANNEXE V** Exercice Adherence; Its Impact on Public Health:
Epilogue and Future Directions;
Physical Fitness and Exercice Objectives for the Year 2000.

**ANNEXE W** Psychological Model for physical Activity Participation

**ANNEXE X** La participation des cégépien-ne-s aux activités physiques et sportives para-scolaires programmées.

# ANNEXE A

## Un rappel historique de l'éducation physique au Québec.

par
LAROUCHE, René, Ph. D., Université Laval
CHIASSON, Luc, M. A., Cégep Lévis-Lauzon

# UN BREF RAPPEL HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE AU QUÉBEC

par
René Larouche, PhD, université Laval
et
Luc Chiasson, MA, cégep de Lévis-Lauzon

Les théories et les pratiques de l'enseignement de l'éducation physique dans le cadre du programme scolaire québécois existent depuis plus d'un siècle.

C'est dans les manuels de pédagogie des écoles normales, qu'on retrouve les premiers principes et contenus d'éducation physique qui ont orienté les enseignants du Québec pendant plusieurs décennies.

> Les moyens de faire de l'éducation physique sont de deux espèces: I l'hygiène, II les exercices corporels. L'hygiène enlève les obstacles qui nuiraient au développement normal de l'enfant; les exercices corporels provoquent directement ce développement. Les moyens hygiéniques sont des moyens indirects; les autres, des moyens directs d'éducation.[1]..
>
> [...] Les mesures hygiéniques les plus importantes dont l'institutrice doit se préoccuper à l'école sont $1^0$ la propreté, $2^0$ la température, $3^0$ la ventilation, $4^0$ un bon maintien, $5^0$ la précaution contre le surmenage [2].
>
> [...] Les principaux exercices corporels utilisables à l'école sont: A. les récréations et les jeux, B. la gymnastique, C. les travaux manuels. Nous en ajouterons une quatrième série se rapportant à l'éducation physique des sens [3].
>
> [...] Tout en accordant à l'éducation physique la part qui lui revient dans l'éducation intégrale de l'homme, il faut cependant se garder de lui accorder une importance disproportionnée [...] Accorder trop de soins à la culture physique c'est inspirer aux élèves un idéal qui se confine dans l'idée de la force brutale et développer la bête au détriment de l'esprit. La culture physique doit viser à faire du corps le fidèle serviteur d'une âme saine [4].

Cette conception, qui définit l'éducation physique d'alors allait, après la seconde guerre mondiale(1939-1945), inspirer la présentation d'une loi fédé-

---

1 ROSS F.-X., **Manuel de pédagogie théorique**, Québec: Charrier et Dugal, 1916, p.39.
2 Ibid., p. 40.
3 Ibid., p. 42.
4 Ibid., p. 39.

rale proposant une politique d'éducation physique pour la province de Québec.

> Quand on songe qu'un bon tiers de nos jeunes gens examinés par les médecins pour l'armée ont été déclarés inaptes à jouer un rôle militaire quelconque, on regrette vivement, quelles que soient ses idées sur la guerre, de voir si bas le niveau de santé chez notre jeunesse [5].

> Un moyen très efficace de raffermir la santé d'un peuple, c'est l'éducation physique. Chose qui manque chez nous. Aussi devons-nous, sans faute et sans délai, inaugurer une politique d'éducation physique [6].

> [...] Évidemment, il ne faut pas sacrifier à l'éducation physique la culture intellectuelle et la formation religieuse, deux formes d'éducation que nous nous empressons, une fois pour toutes, de reconnaître supérieures à l'éducation physique, en raison de leur objet Mais c'est aussi commettre une faute grave contre l'humanisme et le patriotisme de prétendre qu'on puisse négliger l'éducation physique, une fois la formation religieuse et la culture intellectuelle assurées." L'éducation physique, notons-le en passant, s'adresse non seulement à l'enfance, mais aussi à la jeunesse, voire à l'âge mûr. La loi fédérale prévoit même l'organisation de l'éducation physique au sein des personnels industriels et dans les associations diverses.[7].

Cette tendance qui souligne la nécessité d'avoir une éducation physique axée sur l'éducation de la personne ainsi que sur le maintien de sa santé, ajoutée à son utilité ou à sa valeur d'usage en période de guerre ou en temps de paix, continue à s'enraciner dans les mentalités. Elle rencontre toutefois certaines résistances dans la réalité:

> L'implantation de cette matière dans les écoles tarde à se manifester de manière concrète. L'idéologie agriculturisme qui prévaut à la campagne diffère de l'approche militarisme privilégiée à la ville, même si ce dernier mouvement de pensée fait parfois l'objet d'une certaine remise en question [8].

> L'enseignement de cette matière est facultatif à l'école normale. En 1939 certains estiment que les collégiens ont terriblement besoin d'un enseignement de type semi-militaire [9].

---

5 Conseil National sur l'Aptitude Physique, **Une politique d'éducation physique pour le Québec**, Ottawa, 1945,p. 1.

6 Ibid., p.1.

7 Ibid., p.4.

8 LAROUCHE René, **L'éducation physique au Québec :** Professionnalisation, et position des diplômés sur le marché du travail. Université Laval; Faculté des Sciences Sociales, Thèse de doctorat en sociologie, 1984, 852 p.

9 GUAY, Donald, **L'histoire de l'éducation physique au Québec**, Conception et événements (1830-1980), Gaëtan Morin éditeur, Chicoutimi, 1981, p. 104.

> Le terme «culture physique» et «gymnastique» sont employés indifféremment dans ces programmes d'études, il faut cependant préciser que c'est l'expression «culture physique» qui a un caractère officiel depuis que le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique l'a préféré au terme «gymnastique» à sa session du 11 février 1942 [10].

Le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique formule, la même année, une demande pour que l'on traduise et imprime «The syllabus of Physical Training» (1933) publié par le Bureau d'Éducation d'Angleterre[11], afin de l'utiliser comme guide pour l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles[12].

> Tout en précisant que les exercices de gymnastique pratiqués durant les années scolaires ne sont qu'une partie de l'éducation physique, le manuel soutient la thèse éclectique en affirmant que «la culture physique comprend toutes les activités qui contribuent à la santé, non seulement la gymnastique, les jeux, la natation ou la danse, mais aussi les sports, la marche, les classes-promenades, le campement et toutes les formes d'occupation et d'exercices qui tendent à donner le goût de la vie en plein air et à faire contracter des habitudes hygiéniques» [13].

Après avoir examiné la structure qui prévalait aux États-Unis et au Canada Anglais et, après avoir fait enquête sur la situation de l'éducation physique au Québec, J.- R. Bonnier affirme, dans son rapport présenté en 1938 au gouvernement

> que l'éducation physique scolaire doit s'inscrire dans la lignée des objectifs que cherche à atteindre une certaine partie du corps médical (médecins, hygiénistes) qui s'intéresse davantage à l'aspect préventif que curatif. La possibilité que les éducateurs physiques travaillent à l'atteinte d'un tel but nécessite toutefois que le gouvernement consente à créer et à organiser l'éducation physique, compte tenu du rôle de premier plan que cette matière peut jouer dès l'enfance .
>
> Lorsque Bonnier examine les causes qui semblent à l'origine de la situation qui existe dans le domaine de l'éducation physique, à la fois sur le plan éducationnel et sur celui de la santé, il arrive à la conclusion que «le malheur de nos élites est de ne considérer dans l'homme que la partie noble: ses facultés morales et intellectuelles, et qu'elles font abstraction de la partie physique de l'être humain ». Tout en évoquant le fait que «les filles sont victimes de la croyance enracinée qui veut que la culture physique et les sports sont le lot des seuls garçons », Bonnier précise que «les garçons sont, pour leur part, victimes du fait que la culture physique en honneur chez nous est une méthode suédoise périmée depuis longtemps [...] que le «physical training» pratiqué à l'intérieur

---

10 GUAY, Donald, 1947, p. 42.

11 Board of Education. **Syllabus of Physical Training**, London, 1933.

12 Le Département de l'instruction publique de la province de Québec, Manuel de culture physique à l'usage des écoles, 1942, 130 p.

13 GUAY, Donald, 1968, p. 6.

> des corps de cadets est un illogisme parce qu'anti-pédagogique [...] », et «que tous les pays ont abandonné cette approche pour d'autres plus naturelles et plus éducatives » [14].

Avec la fin de la seconde guerre mondiale, l'organisation de corps de cadets perd progressivement de son importance en effectifs. Bien que certaines écoles continuent de maintenir diverses activités qui s'inspirent de l'approche militaire, d'autres institutions cherchent à assumer elles-mêmes leurs responsabilités en matière d'enseignement de l'éducation physique.

À cette époque le Québec traverse une période que l'historien Jones qualifie de «remise en question» et qui peut-être perçue comme le début d'un temps nouveau.

> Les années de guerre et d'après guerre paraissent, avec un certain recul historique, comme des années de transition ou de remise en question dans tous les secteurs de la vie québécoise [15].

> La culture [i.e. la façon de penser, d'être, d'agir] d'un peuple se transforme rarement par une révolution radicale mais plutôt par restructuration successive. Il en a été de même au sujet de l'implantation de l'éducation physique au Québec [16].

Dans son manuel de Pédagogie générale, publié en 1948, Roland Vinette précise que «le but de l'éducation physique est d'accroître la force et la vigueur du corps, de le rendre capable de résister au travail et à la maladie, de développer la sûreté et la finesse des sens»[17]. La conception dualiste et intellectualiste l'amène à chercher «un juste milieu entre deux excès également condamnables»[18].

Les approches centrées sur l'agriculturisme et le militarisme sont progressivement remplacées par deux courants de pensée complémentaires en ce qui concerne la raison d'être de l'éducation physique: on s'intéresse d'une part au développement et au maintien de la santé, et d'autre part au développement global de l'être humain au moyen de l'activité physique.

> La santé est le plus grand de tous les biens temporels. Pour la conserver ou la recouvrer, l'homme s'impose les plus grands sacrifices et dépense des sommes considérables. Elle est indispensable à tous: travailleurs manuels et intellectuels, pères et mères, etc. Elle est un élément de sécurité matérielle et de bonheur humain. Sa perte peut avoir des

---

14 BONNIER J.-R. **Enquête sur l'éducation physique au Québec**, 1938, cité par Larouche, op. cit. p. 229.

15 JONES, cité par Larouche R.,op.cit., p.453

16 LAROUCHE, René. op.cit., p. 315.

17 VINETTE, Roland, **Pédagogie Générale**, Le Centre de Psychologie de Pédagogie, Montréal, 1948, p. 73-75

18 GUAY, Donald, 1975,op. cit. p. 32.

conséquences irréparables non seulement pour l'individu mais aussi pour toute sa famille. Or, une bonne santé suppose certaines connaissances, un corps vigoureux et des habitudes de vie conformes à la constitution physique de l'homme. C'est le rôle de l'éducation physique de donner tout cela.[19].

1. L'éducation physique a, d'abord, comme fins prochaines, l'épanouissement complet et harmonieux du corps, le développement et l'équilibre du système digestif, du système nerveux ou cérébral et du système musculaire.

2. L'éducation physique a, comme fin plus éloignée, de contribuer à l'épanouissement complet et harmonieux de l'âme, au développement et à l'équilibre des facultés supérieures: sensitives ou esthétiques, cognitives, volitives, de façon que le corps devienne l'instrument vigoureux et à la fois docile de notre âme.

3. L'éducation physique a comme fins plus profondes de contribuer à l'unité substantielle du corps et de l'âme, à la grandeur morale de l'éduqué.

4. L'éducation physique a comme fin suprême de contribuer à la spiritualisation, à l'intégration de l'être humain, au rapprochement de l'éduqué de Dieu, du Christ, de l'Église, sources de la plénitude de la vie et de l'existence [20].

L'implantation de l'éducation physique dans la société québécoise s'effectue à un rythme relativement lent à cette époque.

Dans son étude portant sur la situation de l'éducation physique dans les institutions d'expression française qui sont membres de la Fédération des Collèges Classiques de la province de Québec et qui comptent au-delà de 400 étudiants, Robidas observe que:

douze collèges sur trente n'ont aucun professeur d'éducation physique, et que la moitié n'en ont engagé qu'un seul. Dans le groupe de 36% d'individus ayant une préparation professionnelle adéquate, deux possèdent une maîtrise, et cinq un baccalauréat. Dix-sept institutions ont un programme d'éducation physique obligatoire; celui-ci s'échelonne sur les huit années du cours classique dans seulement cinq collèges, et la très grande majorité n'offrent cette matière que durant quatre années ou moins. en général (14 sur 17), on ne consacre qu'une heure/semaine à cet aspect de la formation. Sept institutions sur trente ont un programme intramural dit obligatoire, lequel est dirigé par un éducateur physique dans environ 17% des cas. enfin, 23 collèges participent à un programme inter-école [21]..

Dans la plupart des collèges classiques du Québec, qu'on peut considérer comme "les ancêtres de nos collèges actuels", la pratique d'activités physiques et sportives était relativement courante, puisqu'elle servait surtout à

---

19 VINETTE, ROLAND op.cit., p. 75.

20 PAPLAUSKAS-RAMUNAS, Antoine, **L'éducation physique dans l'humanisme intégral**, Les éditions de l'Université d'Ottawa, 1960, p. 47.

21 Robidas, cité par Bélanger, 1962, in. Larouche R.; op.cit., p.331.

divertir les jeunes pendant les périodes de récréation, le soir et la fin de semaine Elle se devait toutefois d'être subordonnée à l'éducation intellectuelle, morale et spirituelle.puisque les dirigeants y voyaient là un creuset d'éducation qui offrait aux responsables d'énormes possibilités d'intégrer la théorie et la pratique.

En janvier 1960, la Commission du programme de la Faculté des Arts de l'Université Laval traite, dans son rapport au Conseil universitaire, du programme d'éducation physique devant être appliqué dans les collèges qui lui sont affiliés:

> Il faudrait songer à introduire la culture physique dans nos institutions classiques, et par la grande porte. Il devrait y avoir en permanence dans nos institutions un maître de gymnastique formé à l'université. C'est à lui que reviendrait en bonne partie la formation du corps, préalable à (ou accompagnant) l'acquisition des habitus moraux et intellectuels "[22].

Bien que l'idéologie de Vinette et celle de Palauskas-Ramunas prédominent à cette époque et contribuent à justifier la raison d'être de l'éducation physique, certaines divergences apparaissent au sujet de l'importance et de la signification que le sport peut jouer à l'intérieur d'un programme d'éducation physique [23].

Le programme d'inspiration américaine, basé sur la pratique d'activités sportives, ne recevait pas l'assentiment de tous, dont Pierre Seurin, secrétaire de la Fédération internationale d'éducation physique qui affirme que :

> [...] Ce qui me paraît le plus grave, c'est le peu d'importance donné aux activités fondamentales de l'Éducation physique, à savoir la Gymnastique de maintien qui, dans l'ensemble de ce programme représente seule, à mon avis , la gymnastique rationnelle du système complet de l'Éducation physique [24].

---

22 Rapport de la Commission du programme de la Faculté des Arts au Conseil Universitaire, Chapitre XV: Éducation physique, Vol II, Tome II, Université Laval, janvier 1960, p. 5.

23 GUAY, Donald, op.cit., 1980, pp. 111-114.

24 Lettre de Pierre Seurin à Donald Guay, 31 janvier 1961.

Plusieurs voyaient dans le sport la solution à tous leurs maux et s'inspiraient des propos du président John F. Kennedy;

> [...] Le président et tous les services du gouvernement feront clairement comprendre que la promotion des sports de participation et l'aptitude physique sont à la base de toute la politique des États-Unies. Par un tel exemple, en tenant ce problème au premier plan de la politique nationale, le gouvernement fédéral peut contribuer d'une façon substantielle à l'amélioration de la santé générale du pays [25] [26].

A cette époque il existait aux États-Unis d'autres courants de pensée justifiant la raison d'être de l'éducation physique dans une société puisqu'on concevait qu'elle pouvait servir aussi à des fins d'éducation, de santé, d'occupation active des temps libres, de meilleures performances au travail, etc.

À la même époque, la Faculté des Arts de l'université de Montréal[27], propose un programme d'éducation physique centré davantage sur une approche humaniste et l'épanouissement de toute la personne à travers le jeu, la gymnastique, les sports, l'hygiène et la santé.

S'appuyant sur une conception de l'éducation physique davantage élargie, la Commission Royale d'enquête sur l'éducation au Québec confirme le rôle essentiel que l'éducation physique peut jouer dans le système scolaire et lui donne un véritable coup d'envol.

> Dans les sociétés modernes, le système de l'Éducation poursuit une triple fin:
>
> - Donner à chacun la possibilité de s'instruire;
> - Rendre accessible à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts;
> - Préparer l'individu à la vie en société [28].

Il n'est donc plus suffisant de préparer les étudiants au travail, il faut aussi les préparer à vivre leur vie de façon responsable et autonome,.tout en s'assurant qu'ils pourront être en mesure de profiter pleinement et de façon positive des moments de loisir que leur laissera le travail. C'est à travers la formation générale acquise à l'école que l'être humain devrait être en me-

---

25 PRESIDENTS'S COUNCIL ON YOUTH FITNESS, Youth physical Fitness, suggested elements of a school-centered program, Parts one and two, july 1961, p. 1.

26 KENNEDY, John F., **La santé physique et morale de la jeunesse américaine**, paru dans la revue L'homme sain, revue latine d'éducation physique et de médecine appliquée à l'E.P. et au Sport, numéro 1, janvier 1961, p. 61-64.

27 Cours secondaire classique, Éducation physique (garçons), Faculté des Arts, Université de Montréal, avril 1961, cité par Larouche R., p. 332.

28 Rapport Parent, 1965 tome 1, par. 115, p. 83

sure de mieux s'adapter dès maintenant ainsi que par la suite aux exigences de la société.

À cette époque, l'éducation physique n'avait pas au Québec francophone la reconnaissance sociale que d'autres pays lui accordait tels la France, l'Allemagne, l'Angleterre, les États-Unis et même le Canada anglais. C'est probablement pour cette raison que les penseurs du rapport Parent ont cru bon d'insister sur la présence essentielle de cette discipline à l'intérieur du système scolaire.

> On s'étonnera sans doute, surtout du côté français, de voir l'éducation physique figurer comme matière commune et obligatoire; on a été si peu habitué à lui accorder une telle valeur. Disons seulement ici que les jeunes de 17 ou 18 ans ont besoin pour se garder en bonne santé, pour protéger leur équilibre mental et affectif, d'un entraînement physique régulier et rationnel, qu'il est préférable d'inclure dans les programmes. On pourrait dire que les cours de philosophie jouent le même rôle pour l'équilibre moral 29.

L'intérêt que l'on porte au Québec à l'égard de l'éducation physique durant les années soixante ainsi que par la suite coïncide avec la vaste remise en question du système d'éducation qui prévaut à cette époque au sein de cette communauté d'expression française (promulgation de la Grande charte de l'éducation et instauration de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement), de même qu'avec «l'arrivée» de la révolution tranquille dont certaines tendances idéologiques, démographiques, économiques et politiques avaient commencé à apparaître au cours des décennies précédentes 30.

Il ne faut pas s'étonner de cette détermination de certaines personnes à rendre l'enseignement de l'éducation physique obligatoire puisque le rendement du corps a toujours été considéré comme l'un des aspects importants de la vie humaine. En effet, toutes les grandes civilisations (chinoise égyptienne, grecque, japonaise, etc.) ont toujours associé à l'éducation du corps diverses formes d'éducation globale ou spécifique au moment de la pratique de l'activité physique, afin que l'éducation fondamentale de sa jeunesse soit la plus complète possible. Cela est encore le cas de nos jours car, tout peuple qui considère le développement de l'être humain ainsi que l'amélioration de sa qualité de vie comme une richesse et un investissement rentable à court, moyen et long terme, reconnaît l'importance d'éduquer sa jeunesse et l'ensemble de ses citoyens de manière à ce qu'ils puissent se développer le mieux possible tout en maintenant une bonne santé à chacune des périodes de leur existence.

---

29 Ibid., Tome 2. par. 274, p.166

30 Larouche, René. op.cit., 1984, pp.336-337.

sure de mieux s'adapter dès maintenant ainsi que par la suite aux exigences de la société.

À cette époque, l'éducation physique n'avait pas au Québec francophone la reconnaissance sociale que d'autres pays lui accordait tels la France, l'Allemagne, l'Angleterre, les États-Unis et même le Canada anglais. C'est probablement pour cette raison que les penseurs du rapport Parent ont cru bon d'insister sur la présence essentielle de cette discipline à l'intérieur du système scolaire.

> On s'étonnera sans doute, surtout du côté français, de voir l'éducation physique figurer comme matière commune et obligatoire; on a été si peu habitué à lui accorder une telle valeur. Disons seulement ici que les jeunes de 17 ou 18 ans ont besoin pour se garder en bonne santé, pour protéger leur équilibre mental et affectif, d'un entraînement physique régulier et rationnel, qu'il est préférable d inclure dans les programmes. On pourrait dire que les cours de philosophie jouent le même rôle pour l'équilibre moral [29].

> L'intérêt que l'on porte au Québec à l'égard de l'éducation physique durant les années soixante ainsi que par la suite coïncide avec la vaste remise en question du système d'éducation qui prévaut à cette époque au sein de cette communauté d'expression française (promulgation de la Grande charte de l'éducation et instauration de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement), de même qu'avec «l'arrivée» de la révolution tranquille dont certaines tendances idéologiques, démographiques, économiques et politiques avaient commencé à apparaître au cours des décennies précédentes [30].

Il ne faut pas s'étonner de cette détermination de certaines personnes à rendre l'enseignement de l'éducation physique obligatoire puisque le rendement du corps a toujours été considéré comme l'un des aspects importants de la vie humaine. En effet, toutes les grandes civilisations (chinoise égyptienne, grecque, japonaise, etc.) ont toujours associé à l'éducation du corps diverses formes d'éducation globale ou spécifique au moment de la pratique de l'activité physique, afin que l'éducation fondamentale de sa jeunesse soit la plus complète possible. Cela est encore le cas de nos jours car, tout peuple qui considère le développement de l'être humain ainsi que l'amélioration de sa qualité de vie comme une richesse et un investissement rentable à court, moyen et long terme, reconnaît l'importance d'éduquer sa jeunesse et l'ensemble dc ses citoyens de manière à ce qu'ils puissent se développer le mieux possible tout en maintenant une bonne santé à chacune des périodes de leur existence.

---

29 Ibid., Tome 2. par. 274, p.166

30 Larouche, René. op.cit., 1984, pp.336-337.

Le rapport Parent souligne l'importance de protéger l'étudiant-e contre les méfaits du sédentarisme scolaire, tout en l'incitant à jouer un rôle sur le plan de sa formation générale (physique, affective, éthique, intellectuelle)[31].

En rendant l'éducation physique obligatoire et accessible à tous, le rapport Parent a permis à cette discipline de prendre véritablement sa place dans le système d'éducation du Québec.

> La réforme actuelle entreprise par le gouvernement dans le domaine de l'éducation physique est due à l'impulsion donnée par le rapport Parent qui a réussi à intégrer l'éducation physique dans les grandes préoccupations de l'État. (...) Ce rapport attribue à l'éducation physique le statut de «discipline de synthèse et de formation globale de la personne». Cette déclaration de principe est certainement le meilleur apport de la Commission Parent pour situer le statut de l'éducation physique au Québec. Cette première perspective fondamentale établie, la Commission formule des recommandations qui devraient, si elles sont appliquées, solutionner en partie le problème de l'enseignement de l'éducation physique [32].

Avant que les programmes d'éducation physique soient implantés au niveau collégial (année scolaire 1968-1969), certains collèges classiques, tel le collège Notre-Dame de Montréal, affirmaient, sans fausse modestie:

> Que le programme que nous avons répond à l'avance et d'emblée, du moins pour ce qui a trait à l'éducation physique, aux recommandations faites par le rapport Parent.
>
> La «formation qui développe l'élève à tous les plans de sa personnalité (3, p.167) est assurée par une grande variété d'activités physiques et au C.N.D. nous en avons qui appartiennent aux six grandes familles préconisées par le rapport Parent: ainsi le gymnase et la palestre permettent à nos étudiants la pratique de tous les exercices de gymnastique «servant à développer la maîtrise des mouvements de base»; les «jeux et les sports en équipe et individuels, qui favorisent la coordination musculaire, l'esprit de compétition loyale, l'équilibre cardio-vasculaire et neuromusculaire»; les activités de plein air «qui développent l'endurance, l'amour de l'air, du soleil et du froid, et de la nature en général» sont très populaires et je trouve dommage que le rapport n'ait pas donné plus d'importance à l'athlétisme [33].

Cette conception de l'éducation physique semble, à notre avis, mitoyenne entre les deux conceptions de l'éducation qui s'opposaient au Québec à cette époque et dont nous avons précédemment fait état. Il importe de noter que ce collège avait un programme d'éducation physique relativement avant-gardiste.

---

31 Rapport Parent, op. cit., tome, 3,163, par.873

32 GUAY,Donald, op. cit., 1974, p. 39

33 BASTIEN, Frère Gilles, **L'éducation physique au collège Notre-Dame,** document inédit, 1965, p. 1.

À chaque jour, deux périodes d'éducation physique sont ajoutées au programme régulier d'étude et de classe. Ceci pour assurer l'épanouissement complet de chacun. En même temps que la maturité intellectuelle, l'étudiant acquiert, par les exercices corporels, la virilité nécessaire pour les luttes futures, une plus grande lucidité d'esprit et une amélioration générale de sa santé [34]

---

34. Idem

# ANNEXE B

## Une rétrospective des objectifs d'éducation physique poursuivis au niveau collégial, depuis la création des Cégeps jusqu'à nos jours.

par
CHIASSON, Luc, M. A., Cégep Lévis-Lauzon
LAROUCHE, René, Ph. D., Université Laval

## ANNEXE B

# UNE RÉTROSPECTIVE DES OBJECTIFS D'ÉDUCATION PHYSIQUE POURSUIVIS AU NIVEAU COLLÉGIAL, DEPUIS LA CRÉATION DES CÉGEPS JUSQU'À NOS JOURS.

C'est en juin 1967, à l'externat classique St-Jean-Eudes (dont la fusion avec l'Institut Technologique en juillet 1967 engendra le collège Limoilou), que fut élaboré un rapport qui allait devenir le premier programme[1] d'éducation physique des collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP). Ce comité[2],

> la création sous la ligne d'autorité du directeur des services pédagogiques, d'un secteur «éducation physique» groupant les départements suivants: enseignement, activités sportives «intra-muros» et activités sportives inter-collégiales [3].

Cette proposition reflétait en partie l'esprit du rapport Parent qui demandait aux éducateurs et éducatrices physiques de préparer l'individu à la vie en société ainsi qu'à une bonne utilisation de leur temps de loisir. Elle reflétait aussi en partie, le sens des enseignements de Paplauskas-Ramounas qui concevait que le terme «éducation», contenu dans le vocable «éducation physique» comporte une intention éducative qui intègre à la fois l'éducation physique, l'éducation au loisir, l'éducation à la santé[4].

Dans le rapport ci-dessus mentionné, on ne cherche pas à intégrer l'éducation au loisir aux programmes d'éducation physique. À l'inverse, on propose de différencier ces deux «mondes» i.e. que le secteur «sports et loisirs», jadis sous la juridiction de directeur des services aux étudiants, pourrait disparaître, et que les loisirs pourraient être regroupés dans le secteur des loisirs socio-culturels». Cette proposition allait dans le sens de la rupture qui s'est effectuée, à cette époque, entre les éducateurs physiques et les récréologues. En procédant de la sorte, les éducateurs et éducatrices physiques réduisaient leur domaine d'intervention aux programmes d'éducation physique obligatoire, intramural et intercollégial des activités

---

[1] Rapport du comité d'étude sur l'éducation physique au collège d'enseignement général et professionnel (CÉGEP), juin 1967.

[2] Ce comité était formé de Léonard Boivin (Jonquière), Herman Girard (Jonquière), Rodrigue Langevin (Chicoutimi), Gilles Cloutier (Rouyn-Noranda) Pierre St-Pierre (Rimouski), Roger Deslauriers (Académie de Québec) et Jacques Loiselle, secrétaire du comité, (St-Jean-Eudes de Québec)

[3] Rapport du comité d'étude sur l'éducation physique au collège d'enseignement général et professionnel (CÉGEP), juin 1967, p. 6.

[4] GUAY, Donald, **L'éducation physique et le loisir: le sens des ruptures** Bulletin Intracom, no 22, mars 1989.

corporelles et sportives. La raison d'être de l'éducation physique collégiale porte encore plusieurs marques de ces choix.

Pour les concepteurs de ce rapport un «programme d'éducation physique» n'est pas complet, sans la présence des trois phases inséparables que sont:

- les cours obligatoires (participation obligatoire, liberté de choix et enseignement plus libéral que le niveau secondaire);
- les activités "intra-muros" (liberté de choix, liberté de participation,développement des habitudes de vie active et professeur d'éducation physique guide);
- les activités inter-collégiales (libre choix, fait appel à des énergies physiques et morales beaucoup plus fortes que les autres phases, éducateur physique entraîneur) [5].

À cette époque, certaines directions de collèges voulaient engager des techniciens en loisirs pour s'occuper de la programmation intramurale et intercollégiale. Les éducateurs et éducatrices physiques percevaient très mal l'intrusion des ces techniciens dans un domaine où ils n'avaient qu'une très faible expertise et formation.

À l'exception de quelques activités comme la rythmique et l'expression corporelle, le sport demeurait l'activité hautement privilégiée dans ces trois programmes. Si la manière de l'utiliser ne reflétait pas tout à fait les attentes du rapport Parent (éducation physique discipline de synthèse, développement global de la personne, etc.), ni la vision de l'humaniste Paplauskas-Ramounas (éducation du physique et de la personne globale à travers l'activité physique), elle concordait relativement bien avec la manière dont les éducateurs physiques étaient formés à cette époque dans les universités du Québec, i.e. que le sport devait être LE moyen privilégié de l'éducation physique.

La liste de cours proposée était relativement exhaustive et répondait à l'une des recommandations du rapport Parent, qui préconisait:

> que le programme des études pré-universitaire et professionnelles soit très souple, basé sur une grande variété de cours [6].

sans «oublier» toutefois l'un de ses principaux objectifs, soit le développement intégral de la personne:

---

[5] Rapport du comité d'étude sur l'éducation physique au collège d'enseignement professionnel, juin 1967, p. 4.

[6] Rapport Parent, 1965, Tome 2, p. 186

> L'éducation physique utilise une grande variété d'activités physiques. C'est par cette variété qu'elle assure une formation qui développe l'élève à tous les plans de sa personnalité [7].

Ce rapport avancait aussi que, «plus l'offre de cours serait variée, plus les étudiant(e)s auraient la chance de trouver une ou des activités qu'ils auraient le goût de pratiquer après avoir quitté le cégep». Les cours étant pour la plupart d'une durée de 15 heures, l'étudiant(e) était mis-e en contact avec 8 activités différentes (deux (2) par session). Prétextant que l'étudiant(e) ne disposait pas de suffisamment de temps pour connaître son activité en 15 heures de cours, la plupart des collèges augmentèrent quelques années plus tard, la durée d'un cours à 30 heures. Le choix de cours demeurant inchangé dans la plupart des institutions [8].

Les premiers objectifs d'éducation physique des cahiers de l'enseignement collégial (1968-1969), figurant dans le rapport de juin 1967, reflètent très bien les orientations du rapport Parent.

- Épanouissement physique basé sur la maturité physique de l'individu
- Développement d'habitudes et d'attitudes face à l'activité physique
- Développement psycho-sociologique de l'être humain [9].

En 1970, Denis Drouin, professeur à l'Université Laval, effectue une étude analytique du niveau d'implantation de ces nouveaux programmes. Même si, à notre avis, il était un peu tôt pour vérifier le niveau d'implantation de ces programmes (11 des 23 collèges ayant répondu à l'enquête en étaient à leur première année d'implantation), ce rapport de recherche représente la première forme d'évaluation (informelle) des programmes d'éducation physique au collégial[10].

Parmi les nombreux résultats de cette étude, on constate que:

- L'annuaire du Ministère de l'Éducation (le programme cadre) a contribué pour 65% des répondants à structurer l'organisation et l'administration du programme d'éducation physique (...)

---

[7] Ibid. tome 3, par. 879, p. 167.

[8] Aujourd'hui encore, quelques collèges offrent des cours d'éducation physique d'une durée de 15 heures/ session.

[9] Cahiers de l'enseignement collégial, 1967-1969.

[10] DROUIN, Denis, **Une étude analytique des programmes d'éducation physique obligatoire dans les cégeps de la province de Québec**, Sujet de thèse, Springfield College, Année académique 1968-69, Février 1970.

Explications: L'annuaire ne contient qu'une énumération d'activités. Les locaux et l'équipement disponibles ne permettent pas de rencontrer les recommandations du ministère[11].

- 52% de ces collèges ne possédaient pas les installations matérielles suffisantes pour le programme d'éducation physique obligatoire[12].

- Dans 61% de ces collèges l'éducation physique n'avait pas le statut de département. Elle était reliée soit au département de sciences biologiques ou technologiques, où à celui de nursing, chimie, sciences administratives. Dans d'autres collèges (5), elle n'était reliée à aucun département[13].

- 65% des collèges offraient des activités mixtes dans leur programme d'éducation physique obligatoire[14].

- Distribution des principales activités individuelles offertes dans les programmes obligatoires (garçons): badminton (78%), gymnastique sportive (78%), athlétisme (65%), natation (61%), tennis (61%), Judo (43%), escrime (43%), golf (43%), haltérophilie (35%), ski (30%), tir à l'arc (22%) plongée (17%) et autres(<10%)[15].

- Distribution des principales activités sportives d'équipes offertes dans les programmes obligatoires (garçons): ballon-volant (87%), ballon-panier (78%), hand-ball européen (78%), hockey (39%), polo aquatique (30%), soccer (17%), football (13%), ballon balai (4%), la crosse (4%)[16].

Drouin fournit aussi un court relevé de littérature des principales recherches entreprises dans différents milieux américains de même niveau. La comparaison du contenu et les résultats de ces recherches démontre que les programmes des collèges du Québec s'inspirent nettement de l'une des facettes de l'éducation physique américaine axée sur l'apprentissage du sport et l'amélioration de la performance sportive[17].

Trouvant que les premiers objectifs ministériels d'éducation physique énoncés en 1968-1969 étaient trop vagues ou difficilement évaluables et, avant même de les structurer de manière opérationnelle ou de vérifier leur contribution au moyen de l'évaluation formative, certain(e)s éducateurs et

---

11 Ibid., p. 4.
12 Ibid., p. 10.
13 Ibid., p. 11.
14 Ibid., p. 16.
15 Ibid., p. 28.
16 Ibid., p. 29.
17 Ibid., p. 30-36.

éducatrices physiques profitent de l'arrivée au Québec d'une nouvelle mode de pratique de l'activité physique, centrée sur l'amélioration de la condition physique, pour orienter leur enseignement dans cette direction.

Ce nouveau courant de pensée que l'on importait surtout des États-Unis sans effectuer les ajustements nécessaires à tout emprunt culturel, connut une très grande popularité. Plusieurs cégeps réajustèrent leurs objectifs et leurs programmes afin d'y inclure des activités de conditionnement physique. Il était difficile de résister à cette nouvelle vague puisqu'elle était accompagnée d'une approche dite «scientifique» et dont la légitimité reposait presque uniquement sur des recherches à caractère biologique. L'un des personnages les plus influents à cette époque était l'américain Kenneth Cooper[18] avec sa méthode «aérobique». La nature de l'éducation physique se réduisait alors et surtout à «une forme d'éducation qui, au moyen du mouvement humain, agit directement sur la dimension biologique de l'individu» [19].

La popularité de la mode du conditionnement physique étant de plus en plus omniprésente, les collèges ont senti le besoin de s'ajuster à cette réalité et ont modifié leurs objectifs de façon très importante:

- Maintenir et améliorer la condition physique; favorise le perfectionnement des aptitudes et maintenir la capacité au travail.
- Développer le goût et les habiletés pour toute sa vie; goût de se mesurer avec lui-même et les autres; favorise l'esprit d'équipe.
- Favoriser la connaissance du corps humain; développer l'esprit de participation; préparer l'individu au loisir.
- L'étudiant prendra conscience du sport en tant que facette d'épanouissement humain, en tant que fait social [20] [21] [22] [23].

Indépendamment du fait que la raison d'être de l'éducation physique préconisait la poursuite de buts diversifiés et complémentaires, le premier objectif et le plus important était souvent de «maintenir et de développer la condition physique» Les cours privilégiés dans la programmation étaient manifestement ceux considérés comme étant les plus actifs et les plus exigeants au niveau de la dimension physique. Même si les approches

---

18 COOPER, Kenneth H., Aerobics, Bantam Books, New York, 10e édition, 1968. 182 p.

19 GUAY, Donald, op.cit., 1980, p.58.

20 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**,1969-1970.

21 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**, 1970–1971, p. 1-48.

22 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**, 1971-1972, p. 1-32.

23 Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**,1972-1973, p. 1-30.

pédagogiques de type individualisé étaient en général très appréciées des étudiants et des étudiantes et qu'elles respectaient les différences interindividuelles, il en était tout autrement lorsqu'on utilisait une approche plus globale, puisque cette dernière favorisait nettement les élèves qui avaient déjà une bonne condition physique. Cela se faisait même parfois au détriment de ceux et celles dont la forme ou la condition physique était perçue comme déficiente, comparativement aux normes utilisées. Chez cette dernière catégorie d'étudiant(e)s les cours d'éducation physique étaient souvent synonyme de souffrance, et plusieurs y ont alors développé une attitude négative face à la pratique de l'activité physique à court, moyen et long terme.

C'est durant cette période (1969-1973) que l'on implante dans les cégeps des cours de conditionnement physique théoriques et obligatoires. On mesure la condition physique des étudiant(e)s par le système de transport d'oxygène, le pourcentage de graisse, la vigueur musculaire, etc. On fait beaucoup de course à pieds (jogging) et de la musculation. L'ensemble des activités de la programmation est au service du développent de la condition physique, y compris la majorité des cours théoriques alors généralement centrés sur l'explication des déterminants de la condition physique. Les cours où l'on utilise des activités physiques à faible dépense énergétique sont moins valorisés de même que ceux dits de concentration (p. ex.: les cours de plein air) qui sont souvent remis en question parce que certain(e)s estiment et présument qu'ils ne permettent pas une pratique régulière et continue. Certain(e)s éducateurs et éducatrices physiques continuent à croire qu'il faut à la fois «agir sur le physique et par le physique»[24], et que cette approche est la meilleure façon de légitimer la raison d'être de l'éducation physique au niveau collégial.

Contrairement aux activités de conditionnement physique qui ont connu une recrudescence importante, il n'en fut pas de même pour les activités de plein air. Cet état de fait est fort inquiétant, puisque plusieurs parmi ces dernières répondaient, et continuent de répondre, aux besoins populaires d'activités physiques des québécois et québécoises de tous âges et de toute condition sociale. Pendant que les activités de plein air connaissaient un essor prodigieux au Québec à cette époque, et que la population y trouvait là un moyen privilégié d'y occuper ses temps de loisirs, les éducateurs et éducatrices physiques œuvrant au sein des collèges étaient peu sensibilisé-e-s à cette réalité sociale et continuaient toujours d'offrir des activités de conditionnement physique et sportives très peu utilisées par la suite dans la vie courante. Qui plus est, ce comportement des québécois et des québécoises dans leur vie de tous les jours démontre qu'il existe un certain fossé entre l'éducation physique enseigné à l'école et les pratiques populaires. Cela

---

24 GUAY, Donald, op.cit., 1980, p. 58.

représente même parfois «une contestation *de facto* de l'enseignement officiel de l'éducation physique basée sur le sport, c'est-à-dire l'activité physique de compétition, amusante, pratiquée dans un cadre fortement structuré, institutionnalisé et en vue d'un enjeu»[25].

Les premières réactions envers ces formes d'éducation physique (performance sportive, conditionnement physique) qui ne tenaient pas suffisamment compte de la globalité de la personne et de son intégration ultérieure dans la société, sont perceptibles dans la nouvelle formulation des objectifs collégiaux de 1973-1975.

- Développer chez l'individu la compréhension du phénomène de la motricité humaine et des facteurs susceptibles de l'influencer;
- Développer chez l'individu la compréhension des effets du mouvement sur la croissance et le développement; permettre le développement harmonieux et plastique de chaque individu par le mouvement;
- Favoriser la compréhension des phénomènes de croissance et de développement
- Permettre le développement d'habiletés motrices souples et plastiques pour que le comportement de l'individu soit orienté vers la recherche et la créativité;
- Favoriser par et dans le mouvement, l'expression et l'émotivité et de la sensibilité propre à chacun;
- Permettre la compréhension complète de la relation socio-motrice et des nouveaux moyens de communications rendus possibles par le mouvement;
- Favoriser l'acquisition d'habiletés et de structures motrices pouvant s'insérer dans un programme récréatif et/ou dans les périodes de loisirs;
- Favoriser l'acquisition d'habiletés et de structures motrices adaptées au milieu socio-culturel auquel l'individu appartient et qui lui permettront de s'y intégrer;
- Favoriser l'acquisition d'habiletés et et de structures motrices permettant à l'individu une action dans son milieu physique (environnement);
- Développer chez l'individu une «conscience motrice» orientée vers la solution des problèmes d'autrui en motricité humaine [26] [27].

Bien que ces objectifs aient été officiellement énoncés dans les cahiers de l'enseignement collégial ils ont, dans les faits, très peu marqué l'histoire de l'éducation physique collégiale. Ces objectifs n'allaient pas dans le sens du développement de la condition physique ou de la performance sportive, mais plutôt dans le sens du développement global de l'individu par le mouvement. C'est toutefois, cette conception de l'éducation physique qui allait inspirer les penseurs et architectes des programmes d'éducation physique au niveau primaire et secondaire[28].

---

[25] GUAY, Donald, op.cit., 1983

[26] Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**, 1973-1974, p. 0-33.

[27] Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**, 1974-1975.

[28] **Programme d'études en éducation physique**, Direction générale du développement des programmes: au niveau primaire; 1980, 92 pages( voir l'annexe C-1 à C-11); au niveau secondaire, 1981, 122 pages éducation physique, octobre 1981. 122 pages.(voir l'annexe D-1 à D-14).

Au niveau collégial, on ne retrouve pas de documents faisant état de l'utilisation ou de l'opérationnalisation de semblables objectifs. A cette époque, ce n'est qu'occasionnellement qu'on aborde ce type de question, et on y accorde généralement une importance relative. A titre d'exemple, la coordination provinciale d'éducation physique propose, le 19 octobre 1973, certaines orientations (...) qui n'apparaîtront dans les cahiers de l'enseignement collégial qu'en 1975-1976. Cela démontre que leur popularité fut éphémère et leur utilisation marginale [29].

- (Phase obligatoire) Fournir à l'étudiant des cours contribuant à améliorer sa condition physique à développer des habiletés dans des activités qu'il pourra pratiquer maintenant et plus tard à parfaire ses connaissances sur le rôle de l'activité physique.

- (Phase de libre participation) Entre autres, fournir à l'étudiant l'occasion de participer de sa propre initiative à un loisir actif, de développer une condition physique optimale et de perfectionner ses habiletés dans certaines activités. Cette énumération n'est pas restrictive [30].

Bien que très limités, ces objectifs furent pendant longtemps les derniers objectifs ministériels d'éducation physique à paraître dans les cahiers de l'enseignement collégial car on n'en trouve aucun entre 1976 et 1988

Lorsqu'en 1975 M. Léonce Beaupré du service des programmes de la DGEC[31],annonce que les collèges devaient dorénavant assumer, de façon autonome, l'élaboration de leurs programmes ainsi que le contenu de leurs cours, cela généra peu de réactions négatives de la part de la coordination provinciale d'éducation physique, des collèges ou du ministère. Cette directive s'expliquait par le fait qu'il devenait de plus en plus difficile, pour la coordination provinciale, d'uniformiser à l'échelle de la province les titres et les contenus de cours tout en respectant les pratiques pédagogiques et les moyens financiers des collèges de même que le niveau de spécialisation des éducateurs et éducatrices physiques et les besoins des clientèles différentes. A titre d'exemple, il est difficile de demander à un ex-champion de l'équipe nationale de ski dispensant son enseignement à des groupes bien expérimentés, très bien équipés et utilisant des pistes de compétition attenantes au cégep d'utiliser un plan de cours «identique» à celui d'un professeur débutant en ski de fond et enseignant à des groupes mal équipés, inexpérimentés et pratiquant dans un champ entourant le cégep. Ne pouvant s'entendre ni sur les objectifs à atteindre, ni sur les

---

[29] LAFRENIERE, Yves, **Les objectifs du curriculum (secteur académique)**, Journées d'étude APAPQ, 3-4-5- octobre 1974.

[30] Direction de l'enseignement collégial, **Cahiers de l'enseignement collégial**, 1975-1976.

[31] **Lettre de M. Léonce Beaupré aux directeurs des services pédagogiques des collèges du Québec**, 10 avril, 1975.

activités d'apprentissage à utiliser, il était pédagogiquement valable que ces deux intervenants présentent, pour fin d'acceptation par la coordination provinciale, deux cours de ski de fond différents: ski de fond de compétition et ski de randonnée.

Le fait que ce type de situation se présentait assez souvent pour plusieurs activités avait comme conséquence d'augmenter le nombre de titres de cours d'éducation physique figurant dans les cahiers de l'enseignement collégial, ce qui ne faisait pas l'affaire de la DGEC (coûts d'imprimerie, difficulté à prévoir la limite du nombre de cours, etc.). Cela obligeait aussi la coordination provinciale d'éducation physique à évaluer un très grand nombre de cours et rendait ses réunions de plus en plus lourdes. Enfin, les directeurs des Services Pédagogiques des collèges n'ayant pas les plateaux ou les budgets pour répondre aux contenus obligatoires se sentaient lésés et forcés d'offrir des contenus de cours et des activités d'apprentissages qui dépassaient parfois les qualifications de leur personnel. En bref, cette situation ne plaisant presque à personne, la lettre de Monsieur Beaupré fut perçue comme une solution fort utile. Cependant, personne n'avait imaginé l'impact que cette automie des collèges en matière de programmation aurait sur la codification des cours d'éducation physique. En effet, depuis 1976, le nombre de titres et de numéros de cours d'éducation physique ont connu une telle croissance, qu'on ne s'y retrouve plus. Par exemple, le cours de cyclotourisme porte le numéro 109-288-30 à Valleyfield, 109-198-30 à Sept-Iles, 109-028-30 à Saint Laurent, 109-108-30 à La Pocatière, 109-404-30 à Saint-Jean-sur-Richelieu, 109-133-30 à Granby et 109-116-30 à Montmorency[32]. Ce manque d'uniformité dans les titres et les numéros de cours n'aide d'aucune façon l'étudiant qui doit, par exemple, changer de collège en cours de formation. Elle ne permet pas non plus de reconnaître le nombre d'heures réel de préparation des cours en éducation physique.

Toutefois, certains faits demeurent toujours inexpliqués. Pourquoi les objectifs ministériels d'éducation physique ont-ils disparu des cahiers de l'enseignement collégial? Pourquoi Monsieur Léonce Beaupré proposait-il aux collèges le rapport Beauregard-Sheedy [33] [34] [35] [36] comme document de référence, même si ce dernier avait été réalisé sans le concours de la coordination provinciale et n'avait jamais été accepté par le ministère? On

---

[32] Comité provincial d'éducation physique, Sous-comité sur la codification des cours d'éducation physique, Travail préliminaire préparé par Jacques Émond, décembre 1990.

[33] Autres dénominations de ces rapports; Rapport Sheeedy; Rapport Sheedy-Beauregard.

[34] Ministère de l'Éducation, **Rapport du groupe de travail sur l'éducation physique et le sport à l'école**, avril 1975.

[35] Ministère de l'Éducation, **Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire (rapport préliminaire)**, 14 février 1975.

[36] Ministère de l'Éducation, **Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire**, 18 mai 1976.

aurait pu tout aussi bien conserver les objectifs de 1975-1976 tout en laissant aux collèges une certaine marge d'autonomie au sujet de leurs programmes et de leurs plans de cours. Comment expliquer un tel vide durant une période de temps aussi longue?

Entre 1976 et 1988, les cahiers de l'enseignement collégial traitent de l'éducation physique sur une seule page, et font seulement mention de l'objectif suivant:

> Assurer un développement optimal de santé et bien-être; les connaissances les habiletés et les attitudes essentielles à une participation physique active et une disponibilité à la pratique active et dilettante d'activités physiques et de sports pour le seul plaisir qu'elles comportent [37].

Le simple rappel d'un tel objectif général ne pouvait permettre, à quiconque utilisant ces cahiers (professeurs, étudiants, conseillers pédagogiques, parents, etc.), d'avoir une idée claire et précise de la raison d'être et des orientations de l'éducation physique au niveau collégial. Bien qu'il a figuré pendant douze (12) ans (1976-1988) dans les cahiers de l'enseignement, ce texte jamais reçu l'approbation ou l'assentiment des éducateurs et éducatrices physiques.

Pendant cette période de temps où les cégeps du Québec jouissaient d'une relative autonomie à l'égard de la programmation en éducation physique, la plupart de ces institutions se sont donnés des objectifs généraux à atteindre. Rares sont les disciplines collégiales dont les départements se sont sentis obligés, au cours de leur histoire, à formuler eux-mêmes les objectifs à poursuivre dans leurs programmes. L'éducation physique serait même, selon nos informations, la seule discipline à avoir dû effectuer semblable travail. Cette nécessité de relever ce type de défi, autant au niveau individuel qu'institutionnel (i.e., dans chaque cégep), eut pour effet de sensibiliser les éducateurs et éducatrices physiques à la problématique d'énoncer des objectifs éducatifs. La formulation de semblables objectifs, oblige à s'appuyer sur des concepts fondamentaux tels que: la conception de l'Éducation au Québec, une définition de l'éducation physique québécoise, des notions de mesure et d'évaluation, etc. Cette période de relative autonomie, obligea les éducateurs et éducatrices physiques à échanger des idées et à partager des expériences vécues à l'échelle individuelle ou institutionnelle, tout en les rendant conscient-e-s de la nécessité d'identifier les objectifs généraux communs et obligatoires pour l'ensemble de la province.

En juin 1984, Lise Ouellet et Claire Dubé du collège de Rimouski, conduisent une étude auprès des différents cégeps du Québec afin de vérifier l'impact

---

37 Cahiers de l'enseignement collégial 1976-1988.

que cette période d'autonomie des collèges (8 ans) a pu avoir sur les objectifs d'éducation physique [38].

Elles en arrivent à la conclusion que «les objectifs vécus présentement par les collèges ne diffèrent pas grandement de ceux du rapport Sheedy[39]», même s'il existe certaines différences comparativement à la situation qui prévalait dans les collèges avant l'année 1976. Cela est perceptible notamment en ce qui a trait:

- aux approches pédagogiques (plus humaines);
- au contenu du curriculum (plus adapté à notre société et à nos modes);
- au caractère sexiste (plus de mixité sportive).[40]

Elles soulignent aussi qu'on semble accorder moins d'importance aux performances physiques et qu'une emphase plus grande était mise sur les objectifs sociaux, affectifs, psychologiques et récréatifs.

L'éducation physique centré sur le développement multidimensionnel de l'être humain prend donc plus d'importance durant cette période (1976-1988). Cette conception de l'éducation physique qui avait été très populaire au Québec entre les années 1954 et 1964 trouve son fondement idéologique entre autre dans l'ouvrage du pédagogue Antoine Paplauskas-Ramounas intitulé:*L'éducation physique dans l'humanisme intégral* [41]. D'inspiration à la fois européenne et américaine, cette conception ne limitait pas la raison d'être de l'éducation physique à l'amélioration ou au maintien de la forme physique ou de la performance sportive. Cependant, et c'est ce qui fait son originalité, l'approche humaniste préconisée durant les années 80, prend aussi en considération les données accumulées au fil des décennies, ainsi que les expériences vécues par les éducateurs et éducatrices physiques qui se sont intéressé-e-s à l'approche humaniste et au développement intégral de la personne.

Cette école de pensée préconise que l'éducation physique doit être centrée sur l'étudiant(e) ainsi que sur le développement de <u>toutes</u> les dimensions de sa personne. On remarque alors dans les programmes de niveau collégial, l'apparition d'objectifs à caractère socio-affectifs et ayant comme but de

---

[38] OUELLET, Lise, DUBÉ, Claire, **Objectifs pédagogiques généraux et spécifiques en éducation physique tels qu'établis et vécus au niveau collégial en 1984**, Colloque les Montmorencies, 7-10 juin 1984.

[39] **Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire.** Rapport présenté au sous-ministre adjoint, Ministère de l'Éducation, 1976, 154 p.

[40] OUELLET, Lise, DUBÉ, Claire, op.cit. p.20.

[41] PAPLAUSKAS-RAMOUNAS, Antoine, **L'éducation physique dans l'humanisme intégral**, Les éditions de l'Université d'Ottawa, 1960, 115 pages.

développer des attitudes positives face à la pratique régulière de l'activité physique[42] On expérimente de plus en plus des méthodes d'enseignement centrées sur l'étudiant(e) et sur son vécu, et on parle alors d'approche pédagogique personnalisée. Comme c'est le cas pour les disciplines enseignées au collège, l'éducation physique se doit de participer au développement multidimensionnel, intégral et équilibré de l'être humain. Elle utilise, comme outil de travail ou moyen privilégié, l'activité physique sous différentes formes (sports, plein air, danse, activités physiques de détente, etc.) et à différents niveaux d'apprentissages (i.e. de l'initiation à l'excellence). Pour être en mesure d'atteindre ces objectifs à caractère humaniste et social, de nouvelles activités se sont donc ajoutées aux activités sportives traditionnelles ainsi qu'à celles de conditionnement physique. Ce sont notamment les jeux coopératifs, la danse aérobique, les différents apprentissages somatiques (relaxation sensorielle, yoga, training autogène, etc.) [43]

---

[42] VANDAL, Gaston, **Pour une éducation physique centrée sur le comportement socio-affectif**, Communication présentée au collège de Montmorency, au comité provincial de la coordination provinciale d'éducation physique, le 12 novembre 1976.

[43] O'BOMSAWIN, Hélène, OTIS, Gilles, **L'apprentissage somatique au collégial, mode ou vague de fond...**, Rapport de recherche, juin 1989.

## LES OBJECTIFS MINISTÉRIELS DES COURS OBLIGATOIRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE

C'est en 1984 que s'amorce les travaux devant conduire à la détermination des objectifs ministériels d'éducation physique. Après que le règlement sur le régime pédagogique collégial eut confirmé la place de l'éducation physique dans les cours communs obligatoires, on s'attendait à ce que, tôt ou tard, les objectifs de cette discipline soient déterminés par le ministre de l'Éducation, et de l'Enseignement Supérieur et de la Science.

> Les cours obligatoires comprennent de plus des cours d'éducation physique dont le contenu est déterminé par les collèges et qui totalisent 2 2/3 unités.
> Commentaires:
> Contrairement aux autres cours obligatoires dont les contenus sont fixés par le ministre, le contenu des cours d'éducation physique est déterminé par les collèges, de façon que ces cours soient adaptés aux ressources et installations dont disposent les établissements. Toutefois, les objectifs généraux propres à l'enseignement de cette discipline sont déterminés pas le ministre [44].

Il faut remarquer, et à regret, que l'éducation physique obligatoire n'est pas directement associée dans ce règlement à la formation fondamentale de l'étudiant(e) comme le sont le français et la philosophie. Comment peut-on prétendre «contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions>>[45] sans l'apport spécifique de l'éducation physique?

> Les cours obligatoires se distinguent des deux autres catégories de cours (cours de concentration ou de spécialisation et cours complémentaires) parce qu'ils visent l'appropriation, par l'ensemble des étudiants inscrits à ces programmes, de connaissances et d'habiletés qui constituent des assises de la langue et de la pensée. À ce titre, ils contribuent à l'atteinte de l'objectif de la formation fondamentale [46].

Suite à une demande du ministre de l'Éducation, et de l'Enseignement Supérieur et de la Science, monsieur Claude Ryan, un comité ad hoc[47] de la coordination provinciale d'éducation physique travailla, en concertation avec les collèges du Québec à l'élaboration d'objectifs d'éducation physique applicables à tous les collèges du Québec. Le 16 septembre 1988, le ministre

---

[44] Ministère de l'Éducation, **Règlement sur le régime collégial**, Édition commentée,L.R.Q.,c. C-29, a. 18, 1984, p. 20.

[45] Ibid., p. 7.

[46] Ibid., p. 20.

[47] Le comité était formé de **Estelle Villeneuve**(coordonnatrice provinciale), du collège de Sainte-Foy; **André Brodeur**, du collège de Valleyfield; **Pierre Brodeur**, du collège de Saint-Jean-sur-Richelieu; **Pierre Tessier**, du collège de Sherbrooke; **Mario Pépin**, du collège de Rosemont; **Luc Chiasson**, du collège de Lévis-Lauzon; **René Lapierre**, du service des programmes de la DEGEC et également de **Serge Laferrière**, du collège Bois-de-Boulogne et de **Ginette Fournier**, du collège F.-X. Garneau qui sont se sont joints au comité pour une certaine période de temps.

de l'Enseignement supérieur et de la Science, rendait public **les objectifs ministériels d'éducation physique** communs à tous les collèges du Québec.

> En établissant les objectifs généraux de l'éducation physique au collégial, j'ai voulu faire en sorte d'amener les éducateurs physiques du collégial à viser un même ensemble d'objectifs pédagogiques jugés prioritaires et fondamentaux en regard des besoins des élèves du collégial [48].
>
> [...] Les objectifs établis s'appuient sur les nouveaux programmes d'études du primaire et du secondaire. La consolidation et le développement des apprentissages antérieurs sont complétés par des objectifs précis dans le domaine des savoirs, par le développement d'attitudes responsables, par des apprentissages spécifiques visant l'amélioration de la condition physique et par l'acquisition de nouvelles capacités et habiletés dans la pratique d'activités physiques [49].

Dans sa lettre d'introduction aux objectifs, le ministre Ryan souligne «*que les objectifs ministériels d'éducation physique seront effectifs à la session d'automne, ce qui permettra aux collèges de procéder graduellement aux changements nécessaires au cours de la prochaine année* »[50].

Deux ans après leur parution, ces objectifs ne sont effectifs que dans quelques collèges du Québec. Cette situation s'explique en partie par le fait que le ministre n'a pas cru bon que le comité ad hoc se penche sur l'élaboration d'un programme cadre ou sur des hypothèses de programme cadre. En l'absence de cette information, chaque collège a pour tâche de développer ce type de programme et de vérifier dans quelle mesure celui-ci est cohérent avec les objectifs ministériels. Les éducateurs et éducatrices physiques n'étant pas des spécialistes des fondements de la docimologie, on peut facilement comprendre pourquoi l'implantation se fait plus lentement que prévu, et pourquoi plusieurs départements recherchent des personnes ressources capables de les aider à remplir cette commande spécifique. Cet état de fait a cependant favorisé l'établissement d'une multitude d'échanges entre collèges.

En inscrivant les objectifs ministériels de l'éducation physique au collégial dans la lignée des Programmes d'éducation physique officiellement en vigueur depuis 1981 au niveau primaire et secondaire (voir les annexes C et D), le Ministère renforce la nécessité d'établir une continuité entre les différents paliers d'enseignement qui n'ont pas suffisamment coordonnés leurs objectifs et leurs efforts dans le passé, à la fois sur le plan de la formation fondamentale et sur celui de la formation complémentaire, et qui

---

[48] **Lettre de Monsieur Claude Ryan aux directeurs des services pédagogiques des collèges publics et privés**: La détermination des objectifs ministériels d'éducation physique au collégial, Québec, 16 septembre 1988, p. 1.(voir annexe A pour une description plus détaillée)

[49] Ibid., p. 1.

[50] Ibid., p. 2.

ont avantage à s'articuler et se succéder de façon prédéterminée si on désire éviter tout dédoublement, et s'assurer que les diverses catégories d'objectifs soient atteints de manière efficace (quantitative) et efficiente (qualitative).

Depuis quelques années, les collèges se sont penchés sur la formation fondamentale de l'étudiant(e). Si la plupart des cégeps n'ont pas encore exploré ou reconnu la contribution de l'éducation physique à cette formation, nous croyons que cela ne saurait tarder. Si actuellement, l'ensemble des programmes consacrent davantage d'énergies à développer la dimension intellectuelle des étudiant(e)s nous sommes assurés que, très bientôt, ils comprendront l'importance que l'éducation physique peut jouer sur le plan de la formation de la personne et du développement de ses multiples dimensions (physique, affective, intellectuelle, sociale et morale).

Les cours d'éducation physique présentent des situations pédagogiques et expérientielles riches et privilégiées pour appliquer des notions théoriques, pour transmettre des valeurs individuelles et sociales fondamentales et essentielles au développement équilibré de l'être humain telles: la confiance en soi, la maîtrise de soi, la capacité de communiquer, de coopérer, de s'adapter, etc. C'est aussi à travers ces cours que l'on peut le mieux véhiculer des «apprentissages de l'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps)»[51]. Les nouveaux objectifs ministériels d'éducation physique dans les collèges s'inscrivent à la fois dans la lignée antérieure et récente de la raison d'être de l'éducation physique et elles génèrent des retombées positives autant au niveau individuel, qu'institutionnel et sociétal. En plus de contribuer au développement global de la personne, cette approche à caractère humaniste s'intéresse à la promotion de la santé holistique (physique,mentale et sociale), à la réduction des coûts de maladies générés par les mauvaises habitudes de vie, de même qu'à la réduction de ceux engendrés par les blessures découlant d'une mauvaise pratique de l'activité physique au travail ou durant les temps de loisirs. Elle s'intéresse aussi.à la pratique régulière, continue et sécuritaire de l'activité physique à toutes les étapes de la vie

Les éducateurs et éducatrices physiques sont conscients du fait que plusieurs facteurs influencent le mieux-être et la qualité de vie actuelle et future des étudiant-e-s, et que la seule pratique, même intensive, de certaines activités physiques n'assure pas nécessairement ou automatiquement le maintien ou l'augmentation de leur niveau de santé, ni la pratique régulière et continue à des étapes ultérieures de la vie.

---

51 LALIBERTÉ, Jacques, La formation fondamentale, la documentation américaine, CADRE, 1984, p. 9.

La pratique de l'activité physique à l'école, à l'usine, durant les temps libres, etc. ne représente pas nécessairement ni automatiquement un moyen d'éducation ni de promotion de la santé. Elle peut aussi bien être un instrument de formation ou de déformation éducationnel, que de promotion ou de dégradation sanitaire. A titre d'exemple, une éducation physique mal enseignée à l'école ou ailleurs accentue les risques de blessures légères ou sérieuses, en plus d'augmenter le taux de désintéressement ou de démotivation face à la pratique régulière et ultérieure de l'activité physique. Cela a pour effet de restreindre alors d'autant les bienfaits que les individus pourraient en retirer sur le plan de leur développement physique, affectif, intellectuel, social et moral à différentes périodes de leur vie[52].

Les interventions des éducateurs et éducatrices physiques portent aussi, et de façon plus spécifique, sur l'acquisition de saines attitudes et habitudes de vie, surtout celles où l'étudiant-e est délibérément porté-e à prendre des risques et sur lesquels il peut exercer un certain contrôle tels: l'alimentation,l'obésité, le sommeil, la toxicomanie, les relations sexuelles, le tabagisme, etc., sujets qui sont de plus en plus abordés dans les cours obligatoires d'éducation physique. À travers l'enseignement de cette discipline, les éducateurs et éducatrices physiques deviennent les intervenants privilégiés en ce qui a trait à divers problèmes et besoins de santé (physique, mentale, sociale) auxquels les étudiant-e-s sont susceptibles d'être confrontés au niveau collégial. Les nouveaux objectifs ministériels d'éducation physique s'inscrivent donc dans la lignée des intentions du rapport Parent, i.e. «avoir des étudiants en santé et en bonne condition physique».

L'éducation physique obligatoire au collégial a pour buts:

- d'éduquer les élèves aux valeurs de l'activité physique pour leur réalisation personnelle et collective;
- D'amener les élèves à rechercher des loisirs qui impliquent l'activité physique;
- de développer les habiletés motrices des élèves et de les amener à un niveau d'efficacité qui facilite leur participation régulière et continue à un certain nombre d'activités physiques;
- d'améliorer à court et à long terme la condition physique des élèves dans le contexte d'une approche globale de la santé en relation avec l'environnement et les habitudes de vie;
- de contribuer à long terme à la santé des élèves [53].

---

[52] LAROUCHE, René, **L'éducation physique en l'an 2 000: progression ... stagnation ... ou régression sur le plan du processus de professionnalisation?** 2e Congrès de la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec: Éduquer comme profession ... c'est quoi?, 1990, p. 12

[53] **Objectifs ministériels d'éducation physique au collégial**, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, septembre 1988.

Ce survol rapide du cheminement de l'éducation physique au Québec, ainsi que ce reflet des tendances récentes et des tendances actuelles qui se sont manifestées au niveau collégial, permettent de mieux comprendre la situation présente, et de planifier de manière plus appropriée son développement futur en repensant, au besoin, certaines formes d'éducation physique, en réorientant certains objectifs poursuivis, ou en effectuant certains ajustements et ajouts nécessaires pour combler certaines insuffisances, carences ou lacunes.

# ANNEXE C

## Programmes d'études du primaire en éducation physique.

C-1

## Table des matières


PAGE

Avant-propos ..... V

Table des matières ..... VIII

Liste des tableaux ..... IX

Introduction .....
0.1 Raison d'être de ce programme ..... 1
0.1.1 Nouvelle politique concernant l'élaboration des programmes ..... 1
0.1.2 Historique ..... 1
0.2 Clientèles visées ..... 2
0.3 Objectif global de ce programme ..... 3
0.4 Relations entre ce programme et les autres programmes du primaire ... 3
0.5 Enchaînement des programmes d'études en éducation physique ..... 3
0.6 Présentation du contenu de ce document ..... 4

1.0 Orientations générales ..... 5
1.1 Finalités de l'éducation ..... 6
1.2 Besoins et intérêts de l'enfant .....
1.2.1 Besoin d'une image favorable de lui-même ..... 9
1.2.2 Besoin d'exercer son corps ..... 9
1.2.3 Besoin de s'adapter à son environnement physique ..... 9
1.2.4 Besoin d'établir des liens avec les autres ..... 9
1.3 Contenu de l'éducation physique ..... 10
1.3.1 Subdivision du contenu ..... 10
1.3.2 Contextes d'exécution et liens propres à chacune des catégories d'actions ..... 11

1.4 Attentes de la société ..... 12
1.4.1 Attentes concernant la santé et la condition physique ..... 12
1.4.2 Attentes en matière de loisirs ..... 12
1.4.3 Attentes concernant le développement de certains aspects de la personnalité ..... 13

1.5 Conception de l'éducation physique ..... 13
1.5.1 Principes généraux à la base de l'éducation physique ..... 14
1.5.1.1 L'éducation physique est d'abord «éducation» ..... 14
1.5.1.2 L'éducation physique est l'éducation de toute la personne ..... 14
1.5.1.3 L'éducation physique vise le développement de la personnalité ..... 15
1.5.1.4 L'éducation physique est une éducation permanente ..... 15
1.5.2 Limites imposées par les conditions de l'environnement ..... 15

1.6 Conception de l'apprentissage ..... 16
1.6.1 Processus d'apprentissage ..... 16
1.6.2 Facteurs intervenant dans le processus d'apprentissage ..... 16

1.7 Intentions éducatives retenues ..... 18

2.0 Contenu et objectifs d'apprentissage ..... 21
2.1 Description du contenu ..... 24
2.1.1 Définition des champs d'intervention ..... 24
2.1.2 Importance relative des thèmes se rapportant au contenu d'apprentissage ..... 28
2.1.3 Orientation de l'enseignement ..... 29
2.1.4 Utilisation des activités ..... 30

2.2 Objectifs terminaux et intermédiaires ..... 31
2.2.1 Définitions ..... 31
2.2.2 Présentation des objectifs d'apprentissage ..... 31



3.0 Évaluation pédagogique ..... 73
3.1 Mesure et évaluation des apprentissages en éducation physique ..... 75
3.2 L'évaluation pédagogique ..... 75
3.3 Les processus de base liés à l'évaluation pédagogique ..... 75
3.4 Les responsabilités de l'enseignant en matière de décision ..... 76
3.4.1 Les décisions de nature pédagogique ..... 79
3.4.2 Les décisions de nature administrative ..... 79
3.4.3 Continuité de l'évaluation ..... 79

3.5 Conclusion ..... 80



4.0 Facteurs particuliers ..... 81
4.1 Temps ..... 83
4.2 Aires de travail ..... 83
4.3 Matériel ..... 83
4.4 Préparation du personnel ..... 84
4.5 Sélection et répartition des activités ..... 84
4.6 Sécurité au travail ..... 84
4.7 Participation des parents ..... 85

Conclusion ..... 86

Références bibliographiques ..... 87

# Introduction

Avant d'aborder comme tel le programme d'études en éducation physique au primaire, il s'avère essentiel de prendre en considération les facteurs suivants:

— la raison d'être de ce programme;

— les clientèles visées;

— l'objectif global de ce programme en relation avec les finalités du système d'éducation;

— les relations entre ce programme et les autres programmes du niveau primaire;

— l'enchaînement des programmes d'études en éducation physique;

— le contenu de ce document.

L'étude de ces facteurs constitue l'introduction du programme: elle fournit un certain nombre de précisions qui permettent de situer ce document par rapport au renouveau scolaire québécois.

## 0.1 Raison d'être de ce programme

### 0.1.1 Nouvelle politique concernant l'élaboration des programmes

Dans le contexte d'une vaste rénovation du système scolaire québécois, le ministère de l'Éducation confie en 1977, à la Direction des programmes, le mandat d'élaborer de nouveaux documents pédagogiques pour l'ensemble des disciplines de l'enseignement primaire et secondaire.

Précisant les lignes directrices qui doivent guider l'élaboration de ces documents, le ministère de l'Éducation indique qu'il faut:

- «fournir aux commissions scolaires, aux responsables de la pédagogie et aux enseignants un ensemble de programmes clairs et cohérents dans leur contenu notionnel et dans leurs objectifs;
- assurer une adéquation entre les objectifs de formation et l'évaluation des apprentissages reliés à ces objectifs;
- définir, à travers les objectifs de formation, le niveau minimal de la qualité de l'éducation à assurer à l'ensemble des élèves du Québec»[2].

Au printemps 1979, en publiant un énoncé de politique et plan d'action intitulé L'École Québécoise, le gouvernement du Québec confirme ce mandat et ajoute du même souffle ce qui suit:

«Il ne saurait donc être question de programmes-catalogues découpant l'enseignement en tranches multiples présentées dans un ordre rigide... Les nouveaux programmes viseront toutefois à présenter des objectifs et des contenus de formation suffisamment clairs pour faciliter l'action du maître en classe et le progrès continu de l'élève»[3].

Ainsi les nouvelles politiques gouvernementales en matière d'éducation appellent des programmes nouveaux, suffisamment structurés et précis pour être utiles à l'action quotidienne, et assez souples pour s'adapter aux réalités particulières des divers milieux.

De façon plus spécifique, l'état actuel des programmes d'éducation physique dans les écoles primaires du Québec confirme qu'il est opportun de rénover les programmes selon les politiques édictées.

### 0.1.2 Historique

**1969 – *Programme d'études des écoles maternelles et élémentaires***

Comme la plupart des documents-cadres de l'époque, celui qui concerne l'éducation physique à l'école primaire, est beaucoup trop large pour que les enseignants puissent, avec certitude et cohérence, en tirer des applications.

Par contre, ce programme donne le coup d'envoi à une réflexion qui conduit les enseignants du primaire à orienter davantage leur pratique vers le développement de l'enfant. En ce sens, ce programme contribue largement à l'évolution de l'éducation physique au Québec.

**1975 – *Rapport du groupe de travail sur l'éducation physique et le sport à l'école***

Conformément aux indications générales contenues dans le discours de la rentrée scolaire de septembre 1973, le ministère de l'Éducation entreprend une démarche de recherche et de consultation; il met sur pied un groupe de travail chargé d'étudier la situation de l'éducation physique dans les établissements scolaires et de proposer un plan d'action.

2 Ministère de l'Éducation, Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des pédagogiques, Direction des programmes, D.G.D.P., février 1978, page 6.

3 Ministère de l'Éducation, l'École Québécoise — Énoncé de politique et plan d'action, pages 80-82.

Son mandat se lit comme suit:

— «élucider et articuler au moins sommairement les concepts de sport scolaire, d'éducation physique, d'activité physique, d'activité de mouvement et d'activité de plein air pour les fins des niveaux primaire, secondaire et collégial»

— «proposer un plan de développement du sport en milieu scolaire et de l'éducation physique au primaire et secondaire dans la perspective d'un développement prioritaire au niveau primaire»[4].

En janvier 1974, le groupe de travail ministériel remplit la première partie de son mandat et forme le comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire. Il donne suite aux recommandations de l'Association des professionnels de l'activité physique du Québec qui prévoyant dans l'élaboration d'un plan de développement, une étape permettant de préciser les objectifs de l'éducation physique et du sport à l'école.

*1976 – Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire*

Ce comité d'étude, composé de représentants des divers milieux intéressés par le développement de l'éducation physique et du sport à l'école, effectue les premiers travaux de révision des programmes d'éducation physique.

Après avoir défini et articulé les objectifs généraux et particuliers des programmes d'éducation physique de chacun des niveaux d'enseignement, les membres du comité proposent une étape de consultation préalable à la formulation des objectifs terminaux et des contenus. Cette opération s'avère nécessaire pour vérifier le bien-fondé et le degré d'acceptation des objectifs énoncés.

En 1975, le rapport préliminaire du comité fait l'objet d'une vaste consultation provinciale d'où se dégage un consensus clair. Fort de cet appui, le comité d'étude dépose son rapport final en 1976.

Le ministère de l'Éducation confie alors à des agents de développement pédagogique en éducation physique la tâche de terminer les travaux laissés en plan par le groupe de travail et celle d'élaborer un nouveau programme, conforme aux lignes directrices du rapport.

*1980 – Programme d'études en éducation physique au primaire*

Le nouveau programme d'éducation physique au primaire se situe dans la ligne des finalités et des objectifs de l'éducation énoncées dans l'École Québécoise. Il tient compte des idées émises dans le Rapport du Comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire, des avis des enseignants, ceux des conseillers pédagogiques, des universitaires, de la Fédération du sport scolaire au Québec, de certaines unités administratives à la Direction générale du développement pédagogique et du comité AD HOC. Il tient surtout compte des attentes des divers milieux consultés au sujet de la version préliminaire mise à l'essai durant l'année scolaire 1978-1979.

Les nombreuses consultations menées auprès des différents milieux depuis 1976 permettent aux concepteurs du programme de dégager clairement les orientations et les objectifs généraux. Elles ont permis aussi de mieux préciser les objectifs terminaux de chacun des cycles, de suggérer certains objectifs intermédiaires et de présenter un système d'évaluation cohérent et fonctionnel.

Cette opération s'inscrit dans l'optique du ministère de l'Éducation puisqu'elle permet à la collectivité d'exercer son dynamisme en matière de développement pédagogique. La clarification des programmes a pour objet, en définitive de préciser le point d'arrivée de l'action éducative.

Les enseignants et les professionnels de l'activité physique au primaire sont ainsi en mesure de mieux saisir la nature et la portée de la formation visée pour l'enfant et d'assurer à leurs tâches professionnelles une meilleure qualité.

## 0.2 Clientèles visées

Ce programme est préparé à l'intention des enfants de six (6) à douze (12) ans des écoles primaires québécoises. Il concerne tous les élèves des classes régulières (qu'ils éprouvent ou non des difficultés), de même que les clientèles des classes spéciales. Pour celles-ci l'enseignant doit adapter sa planification pédagogique aux caractéristiques et au niveau de développement de ses élèves.

Toutes les activités physiques proposées à l'enfant en milieu scolaire, que ce soit lors des cours obligatoires ou dans le cadre des classes de neige, des classes vertes, des sorties éducatives, etc. doivent poursuivre les objectifs traités dans la partie 2 de ce programme.

4 Ministère de l'Éducation, *Rapport du groupe de travail sur l'Éducation Physique et le sport en milieu scolaire*, doc. 16-2017, Éditeur officiel du Québec, Québec, décembre 1976, page 58.



## 0.3 Objectif global de ce programme

L'éducation physique est une discipline centrée sur le développement de la personne en tant que totalité agissante: «la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale»[5].

*Le contenu de l'éducation physique porte sur l'étude du geste (actions corporelles) liée aux activités physiques (moyen utilisé). L'éducation physique conduit l'élève dans un univers où il approfondit la connaissance de ses capacités d'agir et canalise toutes ses ressources motrices, cognitives et affectives nécessaires à la maîtrise du geste. L'éducation physique s'inscrit ainsi directement dans le développement du seul qui agit, se projette et se dépasse à travers l'action: lui est l'objectif global du présent programme d'études.*

La diversité des activités proposées par l'éducation physique (échange libre, spontané et créateur, confrontation, coopération, expression, etc.) amène l'élève à avoir plusieurs types de relations. En effet, l'élève doit adapter ses comportements et ses attitudes aux particularités des situations vécues. Vue sous cet angle, l'éducation physique immerge le jeune dans le monde physique et social et favorise chez lui le développement de qualités nécessaires à une participation dynamique à la vie de sa collectivité.

Dans cette optique, l'éducation physique assume un rôle important dans l'éducation. Les programmes d'études primaires et secondaires permettent «aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen»[6].

## 0.4 Relations entre ce programme et les autres programmes du primaire

Le programme d'éducation physique a des liens de complémentarité et de collaboration avec les autres programmes du primaire. D'une part, il complète la formation de l'élève en se préoccupant de l'aspect physique et moteur de la personne et d'autre part, il favorise, de concert avec les autres programmes, l'approfondissement de nombreux concepts fondamentaux.

L'éducation physique joue un rôle complémentaire en s'occupant de façon particulière de la maîtrise du corps. En regard de l'environnement physique, l'éducation physique améliore la maîtrise du corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets. Elle se préoccupe de façon concrète et systématique des relations interpersonnelles en recherchant l'amélioration de la communication avec les autres à travers les gestes, les attitudes et les symboles.

En plus, l'éducation physique participe avec les autres disciplines à un travail d'approfondissement de la compréhension de l'univers.

Ainsi, plusieurs programmes amènent, à leur façon, de proposer aux élèves l'étude des concepts reliés à la distance, aux trajectoires, à la vitesse, au rythme, à la force, aux propriétés des objets, au fonctionnement du corps, au maintien de la santé... Même si l'éducation physique ne se situe pas sur le même plan que les autres disciplines, il n'en demeure pas moins que, par le médium de la gestuelle, l'élève est amené à se faire une certaine représentation de l'univers qui l'entoure.

Une vision claire des liens du programme d'éducation physique avec les autres programmes est très utile et favorise l'effort de concertation des enseignants. En définitive «l'éducation physique est une discipline permettant aux enfants d'apprendre à se mouvoir tout en se mouvant pour apprendre»[7].

## 0.5 Enchaînement des programmes d'études en éducation physique

*— du primaire au secondaire*

Il convient de mentionner ici les liens étroits du programme d'éducation physique du primaire avec celui du secondaire.

En effet, le cadre de référence qui sert de base à la rédaction du programme du primaire est identique à celui du secondaire. De plus, les objectifs respectifs de chacun des programmes sont rédigés à partir de la même conception de l'éducation physique et de l'apprentissage.

Cette préoccupation constante des secteurs primaire et secondaire d'inscrire leur programme dans une démarche commune permet d'assurer une continuité dans l'enseignement. Ainsi l'élève qui termine ses études primaires peut poursuivre là où il est rendu dans son développement.

5 Ministère de l'Éducation, *l'École Québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*, page 26.

6 Ministère de l'Éducation, *l'École Québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*, page 28.

7 AAHPER, *Role in Physical Education*, Washington, D.C., 1973, page 7. Traduction libre.



C-4

### 0.5 Présentation du contenu de ce document

Ce document est composé de quatre parties. Les trois premières parties répondent respectivement à l'une des trois questions fondamentales que pose la programmation de l'éducation physique en milieu scolaire. La quatrième porte certaines conditions d'application du programme.

**PARTIE 1**

La partie 1 présente les orientations générales du programme. Celles-ci permettent, à la suite d'une analyse des différents éléments présentant un choix de diverses options, de dégager les intentions éducatives du programme d'éducation physique au primaire et de répondre ainsi à la question suivante :

**Quels sont les buts de l'éducation physique?**

**PARTIE 2**

La deuxième partie répond de façon plus concrète le contenu d'apprentissage de l'éducation physique et répond à la question :

**Sur quoi doit porter l'apprentissage en éducation physique?**

D'abord, le programme présente à l'enseignant la délimitation du champ des champs d'interventions, l'énumération des objets d'études propres à l'éducation physique et l'énoncé des objectifs généraux pour chacun des thèmes. Ensuite, il fournit à l'enseignant quelques informations additionnelles afin de l'aider à mieux comprendre l'articulation du contenu de même que la problématique concernant les objectifs et les activités propres à l'éducation physique. À la fin de ce chapitre, l'enseignant trouve les objectifs terminaux obligatoires de chacun des cycles du primaire de même que l'énumération d'objectifs intermédiaires facultatifs.

**PARTIE 3**

La troisième partie est consacrée à la mesure et à l'évaluation des apprentissages. L'enseignant y trouve réponse à la question suivante :

**Comment s'assurer que les objectifs sont atteints?**

Cette partie forme la boucle du programme et présente différentes démarches d'évaluation pédagogiques. Elle en explique les processus et précise les rapports établis de l'enseignant en regard des décisions qu'il doit prendre tout au long de son enseignement.

**PARTIE 4**

Enfin, ce programme identifie certains facteurs particuliers nécessaires pour s'assurer d'une application efficace du programme ainsi que le respect des volontés énoncées dans «l'École Québécoise».

Une bibliographie accompagne ce programme. Elle présente la liste des références sous-jacentes à l'élaboration de chacune des parties.

**Guide pédagogique**

La Direction générale du développement pédagogique met à la disposition des enseignants un guide pédagogique qui leur fournit des indications sur la façon d'appliquer le programme. Ce document apporte des suggestions à la question suivante :

**Par quels moyens puis-je atteindre les visées du programme?**





# PARTIE 1
# Orientations générales

Ce programme d'études tient compte d'un certain nombre de facteurs à partir desquels il est possible de dégager les intentions éducatives de la discipline. Ces facteurs sont les suivants:

— les finalités de l'éducation;

— les besoins et les intérêts de l'enfant;

— le contenu de l'éducation physique tel que vu par les spécialistes de la discipline;

— les attentes de la société;

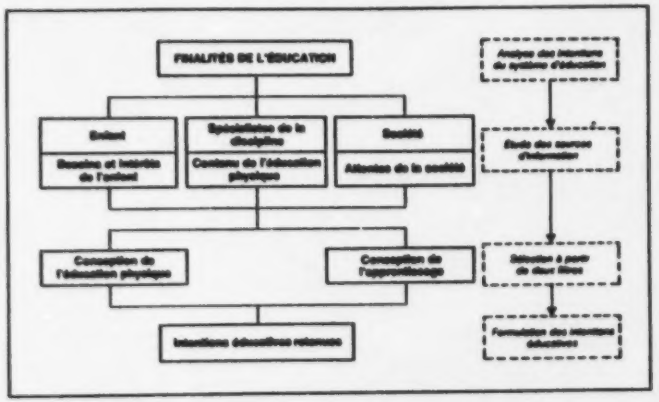
— la conception de l'éducation physique sous-jacente au programme;

— la conception de l'apprentissage.

Le tableau 1 qui suit présente, de façon schématique, l'ordre dans lequel ces éléments sont traités dans ce programme.

TABLEAU 1

**Démarche adoptée dans l'élaboration des orientations du programme d'études en éducation physique.**




La démarche adoptée ici est centrée sur des valeurs proposées dans «L'École Québécoise» et véhiculées par le système d'éducation. Elle permet ainsi de déterminer les intentions éducatives propres au programme d'éducation physique au primaire et ce qui est le plus valable pour les élèves. Les valeurs sont perçues comme le ciment qui joint ensemble tous les éléments considérés.

Dans la première étape, l'analyse des valeurs se situe à un niveau très général. Elle touche celles proposées par le système d'éducation et vers lesquelles doit converger l'éducation des élèves. Il est donc possible d'en dégager les préférences et les références qui concernent de façon plus spécifique l'éducation physique.

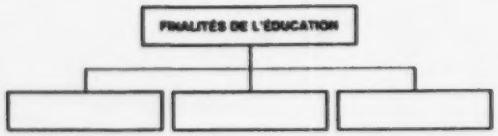
Dans la deuxième étape, trois facteurs se rapportant à la définition des intentions de la discipline sont étudiés: les besoins des enfants, les attentes de la société en regard de l'éducation physique et le contenu de la discipline.

À la suite de cette étude, il est possible de faire ressortir un certain nombre d'éléments utilisables dans la définition des intentions éducatives de l'éducation physique. Cependant, à cette étape-ci de la démarche, celles-ci ne sont pas encore assez précises pour que l'on puisse véritablement les formuler sous une forme définitive. La conception de l'éducation physique et la psychologie de l'apprentissage sont les deux outils qui permettent d'apporter les précisions nécessaires.

La troisième étape a pour objectif de situer plus clairement les intentions éducatives entrevues, par rapport aux visées et au contexte de l'éducation physique en milieu scolaire. Elle permet de préciser ce qui est faisable dans la conjoncture actuelle et aussi de faire ressortir certains éléments concernant davantage le processus d'apprentissage.

Au cours de l'étape finale, les intentions éducatives de l'éducation physique sont formulées. Ceci permet d'aborder le contenu et les objectifs d'apprentissage tout en prévoyant leurs incidences au niveau du guide pédagogique.

1.1




Le programme d'éducation physique s'appuie sur les finalités de l'éducation préconisées dans l'École Québécoise. Ces finalités convergent vers le développement multidimensionnel d'un être créateur, baptisé à l'autonomie, à la liberté, au bonheur et apte à vivre en rapport étroit avec la collectivité. Grâce à l'éducation, la personne est amenée à apprécier la beauté, à aimer, à communiquer et à porter des jugements critiques. Elle est reconnue pour son sens de la démocratie, son goût du patrimoine, sa discipline, sa persévérance, son sens de l'entraide, son esprit d'équipe, son respect de l'environnement, son sens de l'effort et son respect de la vie.

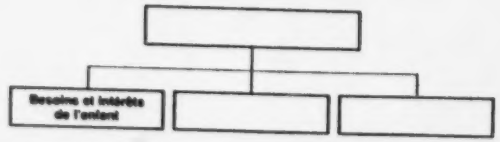
L'École Québécoise propose une conception humaniste de l'éducation physique. Elle veut que la personne soit consciente de ses racines, recherche les valeurs humaines les plus élevées, se soucie de son bien-être, de sa propre dignité et soit respectueuse de la dignité des autres.

Tenant compte de ces finalités générales, l'éducation physique, à travers les expériences qu'elle propose, oriente le développement de l'enfant en fonction des valeurs suivantes:

- Réalisation personnelle et sociale à travers l'action.
- Respect de son corps.
- Sens de ses responsabilités envers son développement physique.
- Engagement vis-à-vis son bien-être et ses loisirs.
- Participation active et diversifiée à l'activité physique.



1.2




Dans l'élaboration du programme d'études une attention toute spéciale est accordée aux caractéristiques de la clientèle visée. Il est donc important d'analyser les dispositions et les capacités actuelles de l'enfant si l'on veut qu'il puisse tirer profit des expériences que lui propose l'éducation physique.

Un examen est fait ici en regard des besoins de l'élève, de l'image qu'il a de lui-même, de l'exercice qu'il doit assurer à son corps, des relations qu'il a avec le milieu physique et avec ceux qui l'entourent.

### 1.2.1 Besoin d'une image favorable de lui-même

Comme toute personne, l'enfant a fondamentalement besoin d'acquérir une image avantageuse de lui-même pour progresser. Une image favorable lui donne confiance dans ses capacités d'agir et l'incite à s'engager dans diverses activités. Une image défavorable a un effet contraire. Il est d'ailleurs démontré que moins un enfant réussit, plus se dépréce l'image qu'il se fait de lui-même et plus cette image est dépréciée, moins il réussit. Il s'agit, semble-t-il d'un cercle vicieux d'où il est difficile de sortir.

Pour progresser l'enfant doit être placé dans une variété de contextes où les situations offertes lui permettent de réussir, de prendre confiance en lui et de s'engager avec assurance dans les activités physiques qu'on lui propose.

### 1.2.2 Besoins d'exercer son corps

Le primaire constitue un moment important pour le développement de l'enfant. Celui-ci est particulièrement ouvert à la recherche et à la découverte de ses possibilités d'agir dans son environnement. De ce fait il est à une étape où il est disponible pour apprivoiser, étonner, répéter et épurer son geste. Il devient ainsi plus habile, plus à l'aise et plus en mesure de mieux gérer ses capacités et de trouver comment réussir certains gestes.

À cet âge, l'enfant a besoin d'être placé dans des conditions qui lui permettent de s'exercer à l'action, de se tromper sans courir de grands risques, de procéder à divers essais et ce de différentes façons. Il a besoin de temps pour comprendre, pour prendre des décisions éclairées, pour mettre à l'épreuve les solutions qu'il a choisies, pour accroître sa maîtrise de lui-même, pour raffiner ses gestes et pour les ancrer solidement dans son répertoire. L'apprivoisement d'un geste jusqu'à sa maîtrise exige un long cheminement personnel. Il ne se fait pas aisément. Il résulte d'un processus complexe qui sollicite l'intervention de différents systèmes et l'harmonisation de leur concours dans le geste réussi. Ce cheminement demande que le geste soit monté (ou posé) pour que tous les éléments nécessaires à son accomplissement soient présents et liés les uns aux autres. Ce cheminement exige enfin que l'élève s'engage dans l'action puisque personne autre que lui ne peut tirer l'information qui émane de l'action de son corps et relier cette information à son bagage antérieur.

### 1.2.3 Besoin de s'adapter à son environnement physique

Au primaire, l'enfant est à un moment de son évolution où le principal moyen de connaissance et de contrôle de son environnement est lié à son action dans l'espace et sur les objets qui l'entourent.

C'est par l'action que l'enfant peut connaître les caractéristiques des nouveaux objets qu'il rencontre (ex.: c'est en lançant une balle au sol qu'il découvre qu'elle rebondit) et les relations qui existent entre eux (ex.: c'est en frappant une balle avec un bâton que l'enfant découvre comment celui-ci peut projeter la balle).

De même, en modifiant son action en fonction des résultats obtenus, il s'adapte mieux à son environnement.

Enfin, c'est encore grâce à son expérience de l'action que l'élève discerne ce qui, dans le résultat observé, relève des caractéristiques des objets ou de sa façon d'agir sur eux.

Il est donc essentiel de procurer à l'enfant toutes les occasions d'agir dans son environnement. Ainsi, il parvient à une connaissance plus éclairée de ce qui l'entoure et agit de façon plus appropriée.

### 1.2.4 Besoin d'établir des liens avec les autres

Durant ses études primaires, l'enfant modifie considérablement ses relations avec les autres.

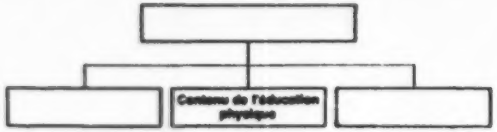
Au départ, il est particulièrement centré sur la satisfaction de ses besoins. Ses relations ne mettent en cause

que quelques personnes et sont de durée relativement brèves. Puis, peu à peu, il passe à un nouveau type de relation: les besoins et les idées des autres prennent dans sa vie une place de plus en plus importante. Le champ de ses relations s'accroît sensiblement.

Ce phénomène ne dépend pas simplement de l'élargissement de ses relations. Il est plus profond et plus important étant relié à la fois à la formation d'une image claire de soi, à l'adoption de certaines valeurs et de normes de conduite de la société, à l'affirmation de soi, à l'engagement social et au besoin d'aimer et d'être aimé. Il permet à l'enfant de se différencier des autres et de participer à la vie du groupe.

Pour répondre à ce besoin d'établir des liens, l'enfant doit vivre avec d'autres élèves, partager avec eux des activités, se mesurer avec eux, poursuivre des objectifs de groupe. C'est ainsi qu'il développe sa personnalité et devient un membre actif de la collectivité en puisant de l'estime de ses camarades.

## 1.3




Afin de restreindre les interprétations possibles du terme «contenu», il est opportun de donner d'abord la signification qu'il revêt dans le programme.

Le contenu de l'éducation physique est ce sur quoi les spécialistes de la discipline interviennent directement et ce sur quoi porte l'objet d'études et le travail de l'élève.

Il concerne spécifiquement l'étude des gestes (actions corporelles) inhérents aux activités sportives, ludiques et expressives lesquelles sont liées au contexte culturel québécois. Il porte autant sur les connaissances et les attitudes que sur l'aspect proprement moteur des actions.

De façon plus spécifique, c'est l'étude de divers mouvements effectués soit dans le but d'augmenter le pouvoir d'action du corps, soit en vue de maîtriser les obstacles rencontrés dans l'environnement ou soit de s'exprimer et de communiquer avec les autres. C'est l'étude de mouvements dont les lois varient en fonction des contraintes relationnelles dans lesquels ils sont effectués.

### 1.3.1 Subdivision du contenu

Les gestes qui concernent l'éducation physique sont classés selon trois grandes catégories d'actions pour l'exécution desquelles la personne entretient divers types de relations avec l'environnement.

*Première catégorie:*

- Les actions pour l'exécution desquelles la personne est en relation avec elle-même et cherche à maîtriser son corps.

*Deuxième catégorie:*

- Les actions pour l'exécution desquelles la personne a des relations avec l'environnement physique et cherche à maîtriser son corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets.

*Troisième catégorie:*

- Les actions pour l'exécution desquelles la personne au contact des autres cherche non seulement à maîtriser son corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets, mais surtout à exploiter ses possibilités de communication.

Ces trois catégories doivent être considérées à la fois comme distinctes et interreliées. Elles sont distinctes en raison des différentes modalités de relations que la personne entretient dans différentes conditions de l'environnement. Elles sont interreliées en raison de l'intégration globale des actions corporelles données dans chacune de ces trois catégories. Par exemple, il est évident que lors de la manipulation d'objets, les liens de la personne avec ceux-ci diffèrent des relations inhérentes à la communication.

Ce phénomène d'interrelation et de différenciation des trois catégories d'actions ressort plus clairement dans les définitions qui suivent. Il apparaît également un peu plus loin dans le tableau illustrant la richesse des diverses activités.



### 1.3.2 Contextes d'exécution et fins propres à chacune des catégories d'actions

PREMIÈRE CATÉGORIE: Les actions pour l'exécution desquelles la personne est en relation avec elle-même et cherche à maîtriser son corps.

*Caractéristiques de cette catégorie:*

- Contexte d'exécution: contexte restreint aux relations de la personne avec elle-même et à ses réactions vis-à-vis ses propres possibilités d'actions;
- Buts: mieux connaître son corps, améliorer la coordination de ses mouvements, éprouver ses capacités physiques de base.

Lorsqu'elle accomplit les actions de la première catégorie, la personne se situe dans un contexte physique familier, stable. L'ajustement au monde physique et matériel est réduit au strict minimum. L'absence d'objet, de même que la connaissance du terrain amènent la personne à se mettre en mouvement en centrant son attention sur son propre corps. Dans ce contexte, en exécutant des actions globales ou des mouvements segmentés, la personne prend conscience de son corps et prélève des informations de ses sensations. Son action la renseigne également sur sa capacité de soutenir différents types d'efforts organiques ou musculaires exigés par la situation.

DEUXIÈME CATÉGORIE: Les actions pour l'exécution desquelles la personne a des relations avec l'environnement physique et cherche à maîtriser son corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets.

*Caractéristiques de cette catégorie:*

- Contexte d'exécution: ce contexte est plus large que le précédent; il comprend à la fois celui-ci et les relations de l'enfant avec son environnement physique. L'élève accomplit alors des actions se déroulant sur différentes surfaces de déplacement comme la glace, la neige, l'eau, un terrain accidenté ou plat. Il s'agit d'actions liées à l'utilisation d'instruments véhiculants ou encore de manipulation d'objets et d'outils.
- Buts: même si les actions de cette catégorie exigent la maîtrise du corps et des actions, les buts recherchés principalement consistent en une utilisation profitable des objets, des outils et des instruments, et en un bon ajustement des mouvements aux conditions particulières de l'espace.

Pour accomplir les actions de la deuxième catégorie, la personne se trouve dans un contexte physique qui lui est soit familier, soit inconnu. Certaines conditions de l'environnement ne varient pas alors que d'autres sont changeantes.

Si l'on considère la variété des comportements que suscitent les activités physiques et les situations dans lesquelles elles se réalisent, deux variables ont un effet sur l'ajustement de la personne au contexte physique: ce sont les espaces et les objets. Dans cet environnement, la personne centre son attention sur le contrôle de son corps, de ses déplacements et de ses actions de manipulation.

En plus de recueillir les informations mentionnées dans la section précédente, la personne prélève aussi des renseignements relatifs aux particularités de l'espace ou de l'objet en cause. Elle envisage certaines actions possibles en fonction du but qu'elle veut atteindre et les éprouve en vue de retenir les solutions qui conviennent à ses capacités motrices, cognitives et affectives.

TROISIÈME CATÉGORIE: Les actions pour l'exécution desquelles la personne au contact des autres cherche non seulement à maîtriser son corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets, mais surtout à exploiter ses possibilités de communication.

*Caractéristiques de cette catégorie:*

- Contexte d'exécution: Il est encore plus élargi que les deux précédents. À ceux-ci, s'ajoute la présence d'autres personnes. Ce facteur accroît la complexité des situations par l'ajout de variables supplémentaires et imprévisibles, soit la présence de partenaires, soit la présence d'adversaires, ou les deux à la fois.
- Buts: les buts à atteindre consistent ici soit à surpasser un rival, soit à faire équipe avec des partenaires afin de vaincre une équipe adverse, ou soit encore à exprimer ses idées et ses sentiments.

Pour accomplir ces actions, le sujet est en contact avec ses pairs dans un contexte où se retrouvent, diversement combinés les éléments des catégories précédentes, et où, la situation devient plus changeante et plus imprévisible due à la présence d'autres enfants.

Il s'agit ici d'actions devant tenir compte non seulement des possibilités du corps et des particularités de l'environnement, mais aussi et surtout des possibilités et des intentions des personnes en cause. Ces actions sont imprégnées d'un faisceau d'intentions variées et changeantes. C'est le domaine de la communication interpersonnelle, de la recherche de l'effet sur l'autre.

La combinaison des contextes et des buts proposés pour chacune des trois catégories permet de faire ressortir trois champs d'interventions propres à l'éducation physique scolaire.

Dans la deuxième partie, ces trois champs d'interventions servent de base au choix du contenu d'apprentissage.

1.4

L'école est une institution que la société se donne pour former les générations futures. Elle est en quelque sorte un outil conçu pour préparer la jeunesse à la vie adulte. Elle est un instrument servant à conduire les enfants vers la maturité. En ce sens, elle reçoit de la société le mandat de répondre à certaines attentes en regard de l'éducation des enfants.

L'éducation physique scolaire doit comme toutes autres disciplines, répondre à certaines aspirations de la société. Le programme d'éducation physique en tient compte.

Les attentes sont multiples, pas toujours clairement énoncées et souvent contradictoires. Cependant, il est possible de les regrouper sous les trois grands thèmes identifiés dans le *Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire*:

— attentes concernant la santé et à la condition physique;

— attentes en matière de loisirs;

— attentes concernant le développement de certains aspects de la personnalité.

**1.4.1 Attentes concernant la santé et la condition physique**

Parmi les besoins fondamentaux de la personne la santé et le bien-être prennent actuellement une importance capitale.

Dans une société où les individus n'ont plus la possibilité de fournir un minimum d'activité physique dans la réalisation de leurs tâches, dans une société où les déplacements sont réduits au strict minimum et où l'effort physique n'a plus qu'une résonnance folklorique, l'éducation physique fournit à l'élève la possibilité d'activer de façon optimale ses différents systèmes fonctionnels. Elle lui permet d'atteindre ou de maintenir un niveau de condition physique au moins satisfaisant, tout au long de sa scolarité. De plus, l'éducation physique assure à l'enfant l'acquisition d'habitudes de santé lui permettant d'assumer seul ses responsabilités en regard de son activité physique.

Il ne faut pas croire ici qu'en fixant de tels objectifs l'école veuille assumer seule la responsabilité entière de la condition physique des jeunes québécois. Elle vise avant tout, pour chaque individu fréquentant l'école, «le plaisir d'être bien dans sa peau» et la satisfaction de «faire sa journée» sans fatigue excessive. Ainsi, l'éducation physique joue un rôle de suppléance et valorise le besoin fondamental d'activités physiques. Ce qui était autrefois une façon de gagner sa vie devient une façon de vivre sa vie.

**1.4.2 Attentes en matière de loisirs**

L'initiation aux loisirs est aussi un aspect des attentes de la société vis-à-vis l'école.

Dans cette société industrialisée, où les horaires flexibles de travail sont un droit acquis et où le nombre d'heures de travail diminue sensiblement, les loisirs occupent une place de plus en plus grande.



Par la pratique d'activités physiques dans ses moments de loisir, la personne se réalise davantage, se connaît mieux, s'affirme et augmente son bagage d'expériences et de connaissances dans des domaines qui la satisfont.

Dès la période de scolarisation, l'éducation physique fournit ce cadre favorable et stimulant pour le développement et l'épanouissement de la personnalité. Elle est vue comme une discipline qui favorise la reconnaissance des goûts et des intérêts des élèves en regard des activités physiques auxquelles ils se livrent en dehors de l'école et dans le cadre de leurs loisirs. De ce fait, les cours d'éducation physique permettent aux jeunes de se valoriser et de choisir librement des domaines d'activités où ils prennent plaisir à s'exercer seuls, avec leurs amis et leur famille.

**1.4.3 Attentes concernant le développement de certains aspects de la personnalité.**

De façon générale, par le biais des parents et des divergents scolaires, la société s'attend à ce que certains traits de la personnalité de l'enfant soient l'objet d'une attention particulière. Les activités physiques à l'école ont une influence sur le comportement des élèves.

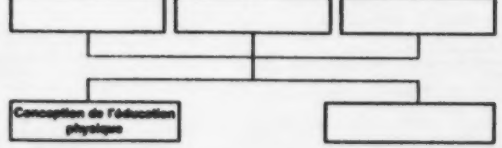
On espère, par exemple, que l'éducation physique exercera une influence bénéfique sur le caractère et le tempérament des enfants. Être actif, engagé, entreprenant, persévérant, loyal, respectueux des règles, combatif, ouvert à l'autre, sportif, tolérant, modeste et rayonnant dans la victoire, digne dans la défaite, être doté d'un esprit critique et créateur, ... voilà autant d'attitudes ou de qualités que doit faire acquérir l'éducation physique. Elles sont non seulement compatibles avec les activités physiques, mais aussi conformes aux normes qui régissent le bon fonctionnement d'une société démocratique.

Considérée dans cette optique, l'éducation physique se prête très bien au développement du sens des responsabilités sur le plan social. Elle sollicite, en effet, la collaboration, la participation active et l'esprit d'initiative des jeunes en ce qui concerne la gestion de leurs propres activités actuelles et futures.

Il est bien évident que les attentes formulées précédemment ne couvrent pas tous les désirs de la société en ce qui concerne les cours d'éducation physique. D'autres attentes, sans doute exprimées de façon moins claire, ou encore moins répandues, pourront s'intégrer au tableau d'ensemble. Il est normal, par exemple, de s'attendre à ce que le cours d'éducation physique soit animé par un souci de promotion sociale, qu'il soit susceptible d'éveiller chez certains élèves une vocation, naît sur le plan du sport de compétition, soit sur le plan d'une profession en rapport avec l'éducation physique et qu'il serve en ce sens à la formation des diverses élites de notre société québécoise. Ce souci de promotion sociale peut constituer chez certains jeunes un puissant facteur de motivation pour la pratique des activités physiques.

Finalement, d'autres attentes sont plus ou moins mises en évidence par les clichés suivants: «discipliner le corps et l'esprit», «éloigner les jeunes de distractions malfaisantes», «servir de soin exécutoire aux frustrations et aux situations stressantes de la vie moderne».

1.5




Des résultats acquis lors des étapes précédentes, il est possible de tirer certains éléments susceptibles de servir immédiatement à la formulation des intentions éducatives de l'éducation physique.

Toutefois, les éléments en cause ne forment pas un tout cohérent et certains d'entre eux ne sont pas tellement compatibles. Il est nécessaire de faire un choix afin de garder ceux qui sont conformes aux valeurs

précédemment énoncées et de procéder à une synthèse afin de rendre le tout plus unifié.

Pour ce faire, il est nécessaire de considérer les éléments retenus à la lumière des principes généraux de l'éducation physique. Cette opération permet de déterminer ce qui est vraiment souhaitable pour les élèves.

Enfin, une dernière révision permet d'inscrire ce qui est «souhaitable» dans le contexte de l'éducation physique à l'école, de doser les améliorations et de ne retenir que des projets réalisables. On oublie souvent cette dernière opération et les enseignants s'en plaignent avec raison.

### 1.5.1 Principes généraux à la base de l'éducation physique

#### 1.5.1.1 *L'éducation physique est d'abord «éducative»*

L'éducation physique est un aspect du processus général de l'éducation. Elle épouse ses intentions et ses façons de faire. Elle provoque chez l'élève des changements qui l'amènent à acquérir une façon particulière d'assumer sa condition humaine et ce à travers un processus de personnalisation de la culture.

En ce sens, l'éducation physique vise l'intégration à la personnalité des différents savoirs qu'elle propose de faire acquérir:

- connaissances relatives à son corps, à l'environnement physique et social;
- habiletés pour agir en fonction des différents problèmes que pose l'environnement;
- habiletés pour agir avec d'autres;
- attitudes constructives vis-à-vis de son corps, de sa santé et de la présence des autres.

#### 1.5.1.2 *L'éducation physique est l'éducation de toute la personne*

Dernière toute conception de l'éducation ou de l'éducation physique, il y a toujours une certaine conception de la personne et, selon la façon dont est vue la personne tout ce qui s'en suit prend une couleur particulière.

En éducation physique, la conception que l'on a du corps joue un rôle fondamental. De cette conception découle celle de l'objet de travail, des besoins auxquels doit répondre l'éducation physique et des modes d'intervention de l'enseignant. En ce sens, il importe ici de prendre position sur ce sujet et de revoir certains éléments déjà mentionnés précédemment.

L'essentiel en ce domaine, est de savoir si dans la personne le corps est séparé de l'esprit.

De façon réaliste, il faut affirmer que la vision d'un corps séparé de l'esprit est à rejeter. Le corps et l'esprit n'ont pas d'existence séparée dans la personne. L'idée d'une séparation est artificielle et relève plus de la spéculation que d'autre chose.

Il n'y a pas de pensée en dehors du corps et il n'y a pas de corps sans pensée. La personne est un être complexe dont tous les éléments sont interreliés et participent intimement à la vie de tout être vivant. Il ne peut y avoir de réflexion en dehors du corps et d'action sans pensée.

La personne intègre en un tout unique les différents systèmes qui la composent. Elle cherche à agir pour subvenir à ses propres besoins en maintenant l'intégrité de sa structure.

Compte tenu de ce principe, toute intention ou interprétation d'intention, qui ne considère qu'un seul aspect de la personne est à éliminer.

Le programme ne retient aucune intention visant uniquement le développement de la personne sous un seul aspect (bio-moteur, acquisition des connaissances, habiletés sociales), ou encore sur des valeurs centrées sur l'auto-discipline, l'obéissance, la vertu préventive des activités et la reconnaissance de performances. Au contraire sont retenues les intentions qui permettent de faire appel à l'ensemble des composantes de la personne, et celles qui répondent à ses besoins de survie et de développement.

*Bref, sont retenues les intentions concernant la santé physique et psychique de la personne ainsi que celles se rapportant à la maîtrise des actions corporelles*



#### 1.5.1.3 *L'éducation physique vise le développement de la personnalité*

L'éducation physique participe au développement de la personnalité. Elle ne touche pas des individus en tous points semblables, mais des êtres qui sont très différents les uns des autres. Chaque personne a une façon d'être et de faire différente. Chaque personne a sa personnalité propre.

Cependant, cette façon unique d'être n'est pas quelque chose de donné. Elle se développe. À partir des données héréditaires et de l'expérience que chacun a de son environnement, émergent peu à peu des façons de voir les choses, de s'émouvoir, de réagir et de prévoir qui sont uniques à chaque personne. Avec le temps, la personnalité se dessine, une façon de dire «je» d'être et de faire s'affirme et se précise.

Cette personnalité se développe à partir de deux processus, la maturation et l'expérience. L'action éducative ne touche que les relations de la personne avec son environnement puisque c'est le seul processus accessible.

C'est précisément là que se situe l'intervention de l'éducation physique. Elle a trait aux actions des élèves placés dans différents environnements auxquels ils doivent s'adapter. Cela fait de l'éducation physique une discipline qui s'inscrit dans le processus du développement de la personnalité.

De ce principe, découlent les intentions éducatives permettant à l'élève de se définir comme personne à travers ses diverses relations avec son environnement. Sont à éviter toutes intentions ayant pour effet de dépersonnaliser l'enfant, de le limiter ou de freiner son développement.

En d'autres mots, les interventions recherchant l'efficacité à tout prix, la conformité stricte à des normes non voulues ou non acceptées par l'élève et n'ayant pas de sens à ses yeux, sont écartées.

#### 1.5.1.4 *L'éducation physique est une éducation permanente*

Au fil des années, le corps subit des transformations constantes en même temps que changent les contextes des activités et le climat psychologique. De ce fait, la personne devant ajuster ses actions à ses intentions, aux obstacles qu'elle rencontre et aux personnes qu'elle côtoie, n'atteint jamais un niveau de développement final. Elle n'arrive jamais une fois pour toute à la maîtrise d'un geste, celle-ci n'étant jamais parfaite.

Compte tenu de cette recherche permanente de la maîtrise du geste, l'éducation physique est toujours à poursuivre. Elle est considérée comme un moment particulier de l'expérience de l'élève, un moment qui suit l'expérience préscolaire et surtout qui précède celui où l'élève aura à prendre lui-même la responsabilité entière de son cheminement.

Le programme d'éducation physique contient donc des dispositions permettant à l'élève d'accéder à cette responsabilité totale avec le meilleur préparation possible.

### 1.5.2 Limites imposées par les conditions de l'environnement

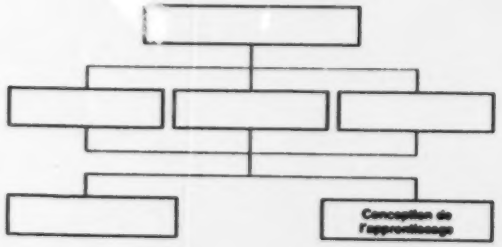
La conception de l'éducation physique présentée par le programme est jusqu'à un certain point idéale. Pour s'ajuster aux possibilités de l'école, elle doit être confrontée aux réalités de la pratique quotidienne. Le temps accordé à chacun des cours, la fréquence des cours, les normes d'encadrement des élèves, les facilités matérielles sont tous des facteurs qui jouent énormément et qui influençant les intentions éducatives.

En ce sens, lorsqu'on replace les objectifs concernant la santé et la condition physique dans le cadre des responsabilités de l'école, il faut le faire avec beaucoup de prudence et ne pas viser des améliorations trop hâtives. Il faut parfois parler de maintien plutôt que d'amélioration surtout si les conditions ne le permettent pas.

Il en est de même pour ce qui concerne le niveau de maîtrise des actions corporelles et la variété des habiletés à faire acquérir. Il est évident, dans la conjoncture actuelle, qu'il n'est pas question de viser un très haut niveau de maîtrise. En ce sens il n'est pas réaliste de penser présenter aux élèves toutes les formes possibles de pratique, toutes les formes d'actions motrices ou de vouloir leur transmettre toutes les connaissances.

Il est nécessaire d'effectuer localement certains choix concernant les moyens et les conditions de la pratique afin de conserver ce qui est faisable dans chacune des régions.

1.6




Avant de traiter de l'apprentissage, il est nécessaire d'informer le lecteur qu'aucune théorie n'est imposée à ce sujet. Les données actuelles ne permettent pas de dire que telle ou telle théorie est la seule bonne et la seule capable d'expliquer le phénomène extrêmement complexe de l'apprentissage.

La position adoptée dans le programme est celle qui, pour les auteurs, semble la plus compatible avec leur conception de la personne, de son développement et de la façon dont l'enfant s'approprie la matière.

Le professeur d'éducation physique vise non seulement l'atteinte d'objectifs qui concernent le contenu et certaines valeurs humaines véhiculées par le système éducatif, mais favorise aussi chez l'élève le déroulement du processus d'acquisition du savoir et du savoir-faire. Dans cette perspective, il considère le développement de l'élève, non pas comme la poursuite d'un ensemble de points isolés mais comme un processus dont les diverses dimensions de la personne sont interdépendantes. La personne fonctionne comme un tout intégré pensant, sentant et agissant.

### 1.6.1 Processus d'apprentissage

Afin de mieux comprendre les principes susceptibles d'intervenir positivement dans ce processus, il est d'abord nécessaire de le décrire.

Le processus d'apprentissage se caractérise par une transformation progressive des capacités de l'enfant en fonction des situations dans lesquelles il est placé. Face à une situation donnée, l'élève la considère avec les moyens dont il dispose à ce moment-là. Il en tire certaines informations qui lui semble importantes de retenir, les intègre à son interprétation de la réalité, se fait une idée des actions à accomplir, agit et ensuite évalue les résultats de son action.

À ce moment-là, si l'action atteint son but, l'idée que se fait l'enfant de la réalité et de ses actions se consolide un tel. Il y a donc modification de l'idée que la personne se fait d'objets liés à la situation (il ne les voit plus tout à fait de la même façon à cause des nouvelles découvertes) et de l'action motrice en cause (coordinations nouvelles plus raffinées).

Si l'action n'atteint pas son but, l'élève rejette les idées qu'il se fait de la situation et de ses actions. Il y a aussi modification, et dans un autre sens, rejet de ce qui a été supposé plausible ou efficace.

Il s'agit donc d'un processus de recherche et de découverte lié aux informations que l'expérimentation apporte.

### 1.6.2 Facteurs intervenant dans le processus d'apprentissage

Certains facteurs favorisent l'apprentissage. Ils ont trait à ce qui se passe chez l'élève et dans l'environnement. Par exemple, plus l'élève est confiant, plus l'apprentissage est profitable; ou encore, plus l'entourage est chaleureux, plus l'élève a des chances de progresser.

Ces facteurs très nombreux sont identifiés différemment. Certains d'entre eux font l'objet d'un certain accord et deviennent des éléments auxquels les enseignants doivent être sensibilisés.



#### 1.6.2.1 *L'apprentissage est facilité par un contexte qui encourage l'élève à être actif.*

Les enfants apprennent aisément lorsqu'on leur fait confiance, lorsqu'on les incite à procéder à des choix divers et à trouver des solutions qui leur conviennent. Lorsqu'on écoute les élèves et lorsqu'on leur permet d'utiliser les ressources de l'enseignant et leurs ressources mutuelles, l'exploration des idées et la découverte de solutions aux problèmes sont facilitées. L'élève n'est pas un réceptacle passif dans lequel sont versées les «bonnes» valeurs, les «bonnes» réponses et les «bonnes» manières de penser. Il est un être actif et créateur qui réclame l'occasion de déterminer quels sont les buts à poursuivre, les questions à débattre et les moyens de s'évaluer. Il apprend lorsqu'il participe aux événements, lorsqu'il s'engage personnellement. L'apprentissage est intérieur et propre à la personne. Il ne lui est donc pas imposé.

#### 1.6.2.2 *L'apprentissage est facilité par un contexte dans lequel l'enfant se sent motivé.*

La motivation est une inclination qui pousse la personne à exploiter les disponibilités offertes par l'environnement, elle émerge d'une situation dynamique sur le plan psychologique.

Comme condition ou élément essentiel de toute problématique en éducation, tant en vertu de ses aspects affectifs qu'en raison de son influence favorable sur le processus d'apprentissage, la motivation donne à ce processus une portée dynamique qui en renforce considérablement l'efficacité.

L'éducation physique doit donc avoir le souci constant de motiver les élèves afin de susciter l'intérêt et le plaisir, et ne pas être source d'ennui. En ce sens, toute activité physique provoque chez la personne le désir de reproduire, de raffiner, de perfectionner ses gestes et surtout d'en créer de nouveaux.

#### 1.6.2.3 *L'apprentissage est facilité par un contexte qui encourage la découverte.*

En éducation physique, il faut aider l'élève à donner une signification personnelle aux idées et aux événements, plutôt que de le diriger ou de le manœuvrer. Il doit avoir la possibilité d'exprimer ses besoins librement plutôt que de se les voir dicter. L'apprentissage devient alors un champ d'actions où l'enseignant tient compte d'abord des besoins de l'individu et du groupe, avant de décider quelles sont les questions à débattre et les matières à étudier.

#### 1.6.2.4 *L'apprentissage est facilité par un contexte qui respecte l'individualité de l'élève.*

Dans un tel contexte, chacun a l'impression que ses idées, ses sentiments et ses points de vue ont un sens et une valeur.

Il est nécessaire que l'élève acquière le sentiment que tout ce qui est appris n'est ni extérieur, ni étranger à lui. Il acquiert ce sentiment lorsqu'il sent que sa contribution propre et sa valeur personnelle sont vraiment appréciées. Il a besoin de se rendre compte que les autres reconnaissent cette contribution et cette valeur.

#### 1.6.2.5 *L'apprentissage est facilité par un contexte dans lequel la divergence d'idées est considérée comme bonne et désirable.*

Les situations dans lesquelles l'insistance sur «la réponse juste», la «solution magique» ou la «bonne façon d'agir, de penser ou de se comporter, restreignent, limitant l'exploration et gênant le processus de découverte. Si l'élève se regarde lui-même, voit les autres et examine les idées de façon ouverte et réceptive, il a aussi l'occasion d'exprimer ses opinions, quel que soit leur degré de divergence de celles-ci. Cela demande une atmosphère dans laquelle des idées différentes sont acceptées, sans être nécessairement partagées. Il faut que la divergence dans les idées soit acceptée pour que les différences entre les personnes le soient aussi.

#### 1.6.2.6 *L'apprentissage est facilité par un contexte dans lequel on reconnaît à l'élève le droit de faire des erreurs.*

Les résultats de l'expérience permettent à l'écolier de juger de la valeur de son comportement, à condition que l'échec ne soit ni trop fréquent, ni trop flagrant et qu'il ne devienne traumatisant.

Pour apprendre, il faut avoir l'occasion d'examiner des situations et des idées nouvelles, sans risquer d'être pénalisé à la suite d'erreurs qui, en somme, peuvent faire partie intégrante du processus d'apprentissage.

Toutefois, cette reconnaissance du droit à l'erreur n'implique pas d'ériger en système la méthode d'enseignement par essais et erreurs.

#### 1.6.2.7 *L'apprentissage est facilité par un contexte dans lequel l'incertitude est tolérée.*

Placé dans une situation problème, l'élève sent qu'il peut s'attarder à considérer plusieurs solutions. Il se sent mal à l'aise lorsqu'il manque de réponses ou qu'il a l'impression que l'enseignant se préoccupe plus des réponses «exactes» que des bonnes réponses. L'exploration ouverte et confiante des possibilités de solutions exige le temps nécessaire à l'étude de plusieurs choix. De même, une action n'est pas soumise à la nécessité de trouver des réponses immédiates.

1.6.2.8 *L'apprentissage est facilité par un contexte qui encourage la communication.*

Pour apprendre et résoudre des problèmes, il faut que les difficultés, les idées, les questions, les préoccupations et les sentiments personnels soient mis en lumière et examinés ouvertement.

Lorsqu'une idée, une pensée, un sentiment ou une attitude, se rapportant au sujet à l'étude est refoulé ou non exprimé ouvertement, le processus de découverte se trouve gêné.

L'élève ressent le besoin de faire des essais divers sans appréhender l'échec comme une menace. L'ouverture du moi s'accomplit dans une atmosphère exempte de menaces psychologiques. L'élève s'engage à fond et ouvertement dans un processus d'apprentissage basé sur la collaboration et l'interaction surtout lorsqu'il sait qu'aucune punition ou privation d'ordre psychologique n'est appliquée, quoi qu'il dise ou exprime.

1.6.2.9 *L'apprentissage est facilité par un contexte où l'élève est encouragé à mettre en confiance autant en lui-même qu'en des sources extérieures.*

L'élève tend à devenir moins dépendant de l'autorité lorsqu'il s'ouvre aux autres et lorsqu'il se considère comme une ressource importante de son apprentissage. Il apprend à résoudre des problèmes lorsqu'il se perçoit lui-même comme une source d'idées, de choix et de solutions. L'apprentissage devient facile lorsqu'il commence à puiser des idées en lui-même et chez les autres au lieu de s'appuyer constamment sur l'enseignant seul.

1.6.2.10 *L'apprentissage est facilité par un contexte qui permet la confrontation.*

Lorsque le climat psychologique sécurise et encourage des échanges libres et ouverts, l'individualité propre de chaque élève s'exprime. Dans un tel contexte, il est inévitable que, certaines opinions s'opposent et que des idées se confrontent. Les confrontations favorisent l'apprentissage. Elles fournissent à chacun l'occasion de soumettre ses idées et de se soumettre lui-même à l'examen des autres personnes ou du groupe. L'individu change son comportement, précise et modifie ses idées en tenant compte des réactions des autres personnes. La confrontation permet la synthèse, la naissance des idées et l'amélioration des individus.

En résumé, à partir des considérations relatives aux divers facteurs de l'apprentissage, il est possible de dégager un certain nombre de concepts clés qui permettent d'éclairer davantage la formation d'intentions éducatives à poursuivre par l'enseignement de l'éducation physique. La motivation, la tempo actif, le contexte favorable à la recherche et à la découverte, les valeurs personnelles, le droit à l'erreur et à la divergence d'idées, les échanges interpersonnels, le respect de soi et des autres, la confrontation, l'évaluation de soi et des autres sont autant de concepts qui sont retenus.



1.7

L'analyse des différents facteurs considérés précédemment permet de dégager les orientations générales de l'éducation physique au primaire et de les traduire en intentions éducatives.

Dans l'ensemble de son action éducative l'enseignant devra:

- assurer à l'enfant la présence de facteurs liés à l'entretien de la condition physique;
- favoriser à l'enfant la formation d'une image favorable de lui-même;
- accroître chez l'enfant les possibilités d'action liées aux déplacements, à la manipulation des objets et à la communication;
- développer chez l'enfant la confiance en ses possibilités de relever les défis que posent les activités physiques;
- amener l'enfant à participer activement aux activités physiques propres à son milieu;
- favoriser à l'enfant le goût d'explorer ses capacités d'action;
- inciter l'enfant à accroître sa capacité de s'évaluer avec justesse et de façon constructive;
- permettre à l'enfant de faire l'expérience de mouvements susceptibles de satisfaire sa recherche de plaisir;
- faciliter à l'enfant le développement de connaissances relatives à l'espace, au temps, aux objets, à son corps et aux normes relatives aux différentes activités physiques.

ANNEXE D

Programmes d'études du secondaire en éducation physique.

## Table des matières


PAGE

**Avant-propos** ..... VII

**Table des matières** ..... IX

**Liste des tableaux** ..... XIV

**Introduction** ..... 1

**0.1.0 Raison d'être du programme** ..... 4
**0.1.1 Les nouveaux programmes** ..... 4
**0.1.2 Bref historique de l'éducation physique au secondaire** ..... 4
— 1972: Programme-cadre ..... 4
— 1975: Rapport du groupe de travail sur l'éducation physique et le sport à l'école ... 5
— 1979: Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire ..... 5
— 1980: Programme d'études en éducation physique au secondaire ..... 5

**0.2.0 Clientèles visées** ..... 6

**0.3.0 Objectif global du programme en relation avec les finalités** ..... 7

**0.4.0 Relations du programme avec les autres programmes du secondaire** ..... 8

**0.5.0 Enchaînement des programmes d'études en éducation physique** ..... 9
**0.5.1 Du primaire au secondaire** ..... 9
**0.5.2 Entre le cours obligatoire et le cours à option** ..... 9

**0.6.0 Contenu du document** ..... 10

Partie 1

**Orientations générales** ..... 11

**1.1.0 Finalités de l'éducation** ..... 14

**1.2.0 Besoins et intérêts de l'adolescent** ..... 15
**1.2.1 Besoin d'une image favorable de soi** ..... 15
**1.2.2 Besoin de mouvement** ..... 16
**1.2.3 Besoin de s'adapter à son environnement physique** ..... 16
**1.2.4 Besoin d'établir des liens avec les autres** ..... 16

1.3.0 Contenu de l'éducation physique ..... 17
1.3.1 Subdivisions du contenu ..... 17
1.3.2 Contenus d'instruction des trois catégories d'actions et lien pouvant exister dans chacun de ces cas ..... 18

1.4.0 Attentes de la société ..... 19
1.4.1 Attentes en ce qui concerne la santé et la condition physique ..... 19
1.4.2 Attentes en matière des loisirs ..... 20
1.4.3 Attentes en ce qui concerne le développement de certains aspects de la personnalité ..... 20

1.5.0 Conception de l'éducation physique ..... 21
1.5.1 Principes généraux à la base de l'éducation physique ..... 21
1.5.1.1 L'éducation physique est d'abord éducation ..... 21
1.5.1.2 L'éducation physique est l'éducation de toute la personne ..... 22
1.5.1.3 L'éducation physique vise le développement de la personnalité ..... 22
1.5.1.4 L'éducation physique est une éducation permanente ..... 23
1.5.2 Limites imposées par les conditions de l'environnement ..... 23

1.6.0 Conception de l'apprentissage ..... 24
1.6.1 Processus d'apprentissage ..... 24
1.6.2 Facteurs intervenant dans le processus d'apprentissage ..... 27

1.7.0 Intentions éducatives retenues ..... 27

Partie 2

Contenu et objectifs d'apprentissage ..... 29

2.1.0 Types de relations et champs d'intervention ..... 32

2.2.0 Thèmes et objectifs généraux ..... 34
2.2.1 Mobilité ..... 34
2.2.2 Effort physique ..... 35
2.2.3 Locomotion ..... 36
2.2.4 Manipulation ..... 36
2.2.5 Coopération ..... 36
2.2.6 Opposition ..... 37
2.2.7 Coopération et opposition ..... 37
2.2.8 Expression ..... 38

2.3.0 Objectifs terminaux et objectifs intermédiaires ..... 40
2.3.1 Définitions ..... 40
2.3.2 Objectifs terminaux et intermédiaires pour le premier et le second cycle ..... 41
2.3.2.1 Présentation des objectifs de formation pour le premier cycle du secondaire ..... 43
2.3.2.2 Présentation des objectifs de formation pour le second cycle du secondaire ..... 57

2.4.0 Notions et moyens d'action ..... 72

2.5.0 Importance relative des thèmes ..... 74

Partie 3

Evaluation pédagogique ..... 77

3.1.0 Définitions ..... 80

3.2.0 Rôle de l'évaluation ..... 81

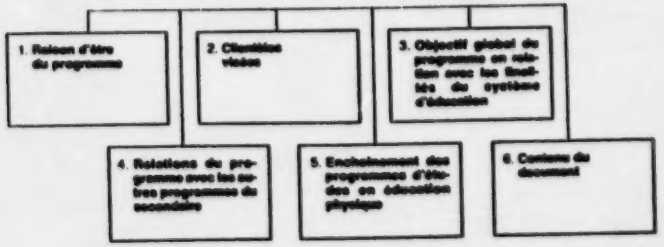
3.3.0 Responsabilités décisionnelles de l'enseignant et types d'évaluation ..... 82
3.3.1 Décisions de nature pédagogique ..... 84
3.3.1.1 Choix et élaboration d'instruments pour les décisions de nature pédagogique ..... 84
• La fiche d'observation ..... 85
3.3.1.2 Démarche relative à la confection d'une fiche d'observation critériée ..... 86
3.3.2 Décisions de nature administrative ..... 88
3.3.2.1 Choix et élaboration d'instruments pour les décisions de nature administrative ..... 88
• La feuille de route ..... 90

3.4.0 Interprétation des résultats: critériée ou normative ..... 91

3.5.0 Responsables de l'évaluation ..... 91



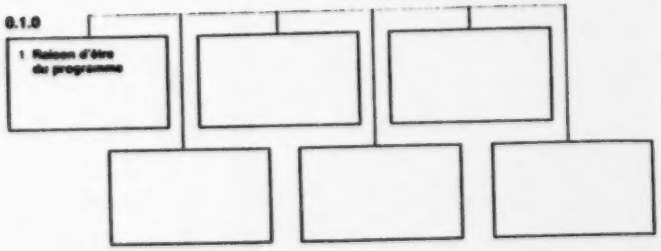
D-12




Pour entreprendre l'élaboration du programme d'études en éducation physique au secondaire, il est nécessaire de présenter un certain nombre de facteurs qui ont été considérés dès le départ:

1. la raison d'être de ce programme;
2. les clientèles visées;
3. l'objectif global de ce programme en relation avec les finalités du système d'éducation;
4. les relations de ce programme avec les autres programmes de l'enseignement secondaire;
5. les relations de ce programme avec les autres programmes d'études en éducation physique;
6. la structure à donner au contenu du document.

Le traitement de ces différents facteurs constituera en quelque sorte l'introduction du programme; elle fournit un certain nombre de prémisses qui permettent de situer le présent document dans le contexte du renouveau scolaire québécois.




### 0.1.1 Les nouveaux programmes

Dans le contexte du renouveau scolaire québécois, le ministère de l'Éducation confiait en 1977 à la Direction des programmes le mandat d'élaborer de nouveaux documents pédagogiques pour l'ensemble des disciplines de l'enseignement primaire et secondaire.

Précisant les lignes directrices qui devaient guider l'élaboration de ces documents, le ministère de l'Éducation indiquait qu'il fallait:

- «fournir aux commissions scolaires, aux responsables de la pédagogie et aux enseignants un ensemble de programmes clairs et cohérents dans leur contenu notionnel et dans leurs objectifs;
- assurer une adéquation entre les objectifs de formation et l'évaluation des apprentissages reliés à ces objectifs;
- définir, à travers les objectifs de formation, le niveau minimal de la qualité de l'éducation à assurer à l'ensemble des élèves du Québec»[1].

### 0.1.2 Bref historique de l'éducation physique au secondaire

#### 1972 — *Programme-cadre*

Le plus récent programme officiel émanant du ministère de l'Éducation pour l'éducation physique à l'école secondaire date de 1972.

Jugé inadéquat et critiqué par l'ensemble des professionnels de l'activité physique[2], en raison, entre autres, d'une méconnaissance profonde de la recherche scientifique contemporaine, ce programme qui peu d'effet bénéfique sur la pratique quotidienne de l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles; ce programme, étranger à la culture québécoise, laissant peu de place aux connaissances théoriques et pratiques acquises dans le domaine de l'activité physique, avait peu de chance de succès.

En effet, ce programme chargé de nombreux concepts nébuleux et difficiles à communiquer ne permettait guère aux commissions scolaires de mettre sur pied de manière appropriée leurs propres programmes.

Les problèmes posés par la parution de ce programme-cadre ont néanmoins provoqué une intensification de la recherche en matière de conception et d'implantation de programmes à tous les niveaux du système d'éducation. Les initiatives personnelles les plus diverses se sont multipliées dans la plupart des commissions scolaires. Il n'est donc pas exagéré de dire que les efforts consentis au cours des dix dernières années furent productifs à maints égards. Il convient maintenant de faire le point sur les résultats obtenus pour en dégager les lignes de force et réorienter la recherche pédagogique en éducation physique à l'école secondaire.

[1] Ministère de l'Éducation, *Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*, Québec, Direction des programmes, D.G.D.P., janvier 1980, page 6.

[2] C. Bouchard et D. Ouzo, «Le programme-cadre d'éducation physique», dans *Revue Actes*, vol. 2, n° 4, Montréal, août 1974, p. 4-6.



#### 1975 — *Rapport du groupe de travail sur l'éducation physique et le sport à l'école*

Devant l'accueil pour le moins réservé qu'ont reçu les programmes-cadres d'éducation physique du primaire et du secondaire et conformément aux indications générales contenues dans le discours de la rentrée scolaire de septembre 1973, le ministère de l'Éducation entreprit une démarche de recherche et de consultation en mettant sur pied un groupe de travail qui avait pour mission d'étudier la situation de l'éducation physique dans les établissements scolaires et de proposer un plan d'action circonstancié. Son mandat se lisait comme suit:

- expliquer et articuler au moins sommairement les concepts de sport scolaire, d'éducation physique, d'activité physique, d'activité de mouvement et d'activité de plein air pour les lins des niveaux primaire, secondaire et collégial;
- proposer un plan de développement du sport en milieu scolaire et de l'éducation physique aux niveaux primaire et secondaire, dans la perspective d'un développement plus accentué au primaire.

En janvier 1974, donnant suite aux recommandations de l'Association[3] des professionnels de l'activité physique au Québec à l'effet de prévoir dans l'élaboration d'un plan de développement une étape pour préciser les objectifs à atteindre en éducation physique et en sport en milieu scolaire, et dans le cadre de la réalisation de la première partie de son mandat, le groupe de travail ministériel formait le Comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire.

#### 1976 — *Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire*

Le comité d'étude, composé de représentants des divers milieux concernés dans le développement de l'éducation physique et du sport à l'école, réalise les premiers travaux de révision des programmes d'éducation physique.

Après avoir défini et articulé les objectifs généraux et particuliers des programmes d'éducation physique de chacun des niveaux d'enseignement, les membres du comité proposèrent une étape de consultation avant d'aborder la formulation des objectifs terminaux et la décision sur les contenus; cette opération s'avérait nécessaire pour vérifier l'à-propos et le degré d'acceptation des différents objectifs énoncés et de leur hiérarchie.

[3] Association dont le sigle est A.P.A.P.Q.

À la suite d'une vaste consultation provinciale sur le document préliminaire, en 1975, de laquelle se dégageait un consensus clair, le comité d'étude dépose son rapport final en 1976.

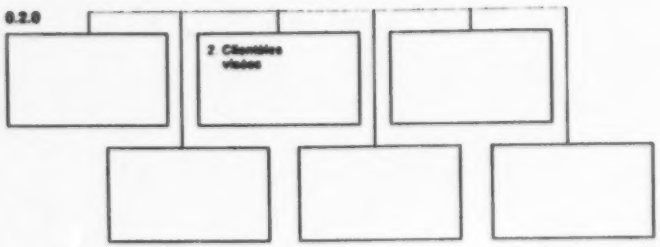
Fort de ces appuis, le ministère de l'Éducation confia à ses agents de développement pédagogique en éducation physique la tâche de terminer les travaux laissés en plan par le groupe de travail et de réaliser un nouveau programme, conforme aux lignes directrices du rapport.

#### 1980 — *Programme d'études en éducation physique au secondaire*

Le nouveau programme d'études en éducation physique au secondaire a été élaboré en tenant compte des finalités et des objectifs de l'éducation, énoncés dans *L'École québécoise* ainsi que des idées avancées dans le Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire et des avis des enseignants, des conseillers pédagogiques, des universitaires, de la Fédération du Sport Scolaire du Québec, de certaines unités administratives de la Direction générale du développement pédagogique, du comité ad hoc et du comité consultatif regroupant les représentants de divers niveaux de l'enseignement; il tient compte surtout des attentes constatées dans les divers milieux consultés sur la version préliminaire, mise à l'essai durant l'année scolaire 1978-1979.

Les nombreuses consultations menées auprès de ces différents milieux depuis 1976 ont permis aux concepteurs du nouveau programme de dégager clairement ses orientations et ses objectifs généraux, de mieux préciser ses objectifs terminaux pour chacun des cycles et de suggérer de façon plus précise certains objectifs intermédiaires et un contenu notionnel, enfin de présenter un système d'évaluation cohérent et fonctionnel.

Ces consultations et ce qui en a résulté traduisent l'optique du ministère de l'Éducation, qui consiste à laisser place à tout le dynamisme du développement pédagogique suscité par une collectivité: le fait de clarifier et de préciser les programmes n'a pour objet en définitive que d'indiquer de façon plus nette qu'auparavant le point d'arrivée de l'action éducative. Cette manière de procéder devrait permettre aux enseignants et aux professionnels de l'activité physique au secondaire d'être en mesure de mieux saisir la nature et la portée de la formation visée pour l'adolescent et de donner ainsi une qualité accrue à l'exercice de leurs tâches professionnelles.

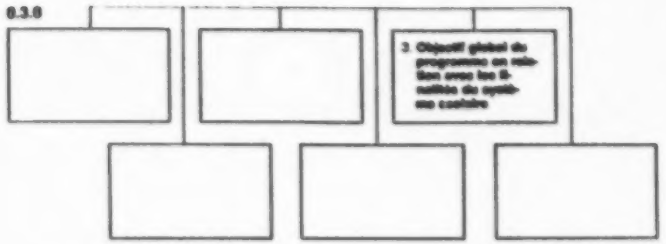



Le présent programme a été préparé à l'intention de *tous les adolescents et adolescentes* inscrits à l'école secondaire québécoise.

À chaque année, le cours obligatoire en éducation physique apparaît à l'horaire de l'élève, indépendamment du fait qu'il poursuive des études en formation générale ou professionnelle.

Les intentions éducatives qui sont exposées à la partie sur les orientations générales constituent l'axe autour duquel doivent se vivre toutes les activités physiques proposées à l'élève dans le cadre scolaire, que ce soit dans un contexte de cours obligatoire, d'activités de mouvement intégrées à l'horaire ou d'activités parascolaires.






L'éducation physique est une discipline qui a pour but le développement de la personne en tant que totalité agissante : «la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale»[1].

*Par un contenu portant sur l'étude du geste de la personne dans les activités physiques (moyen utilisé), l'éducation physique conduit l'élève dans un univers où il a à approfondir la connaissance de ses capacités d'agir et à canaliser toutes ses ressources motrices, cognitives et affectives nécessaires à la maîtrise du geste. L'éducation physique s'inscrit donc directement dans le développement du moi qui agit, se projette et se dépasse à travers l'action: tel est l'objectif global du présent programme d'études.*

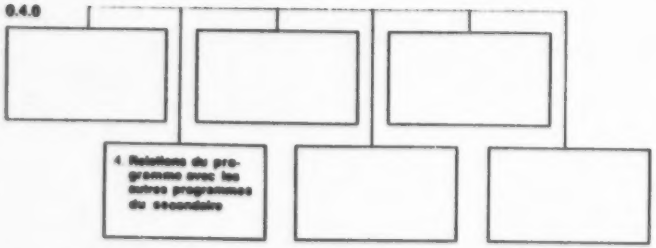
Les formes d'activités utilisées par l'éducation physique (échange libre, spontané et créateur, confrontation, coopération, expression, etc.) amènent l'élève à vivre plusieurs types de relations avec les autres. Placé dans une variété de contextes de relations, il sera appelé à développer des comportements et des attitudes adaptés aux particularités des situations vécues. Vue sous cet angle, l'éducation physique immerge le jeune dans le monde social et favorise chez lui le développement d'outils nécessaires (sens de l'appartenance, esprit d'équipe, capacité de travailler en équipe, responsabilités accrues, prises de décision, etc.) à une participation dynamique à la vie de sa collectivité.

Dans cette optique, l'éducation physique assume un rôle important dans l'éducation: ses programmes d'études (au primaire et au secondaire) permettront «aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen»[2].

[1] Ministère de l'Éducation, *L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979, page 96.

[2] Idem, p. 79.

0.4.0




Le programme d'éducation physique doit être considéré dans un contexte de coopération pluridisciplinaire; il a des liens de complémentarité avec les autres programmes du secondaire.

D'une part, l'éducation physique fait partie intégrante du régime pédagogique québécois, qui est composé de plusieurs disciplines en étroite interaction les unes avec les autres de par leurs finalités éducatives communes. Plusieurs autres points de convergence, outre les finalités de l'éducation, peuvent être mis en évidence. Loin de vouloir organiser une école à approche pluridisciplinaire, les auteurs du présent document présentent ici la notion de coopération pluridisciplinaire exclusivement autour de thèmes d'intégration puisés dans le programme d'éducation physique.

Par exemple, l'éducation physique partage les mêmes préoccupations que la physique (force — espace — temps), la chimie (échanges gazeux), les mathématiques (distance — trajectoire — forme) et l'écologie (plein air) quant à la connaissance des concepts reliés à l'environnement physique.

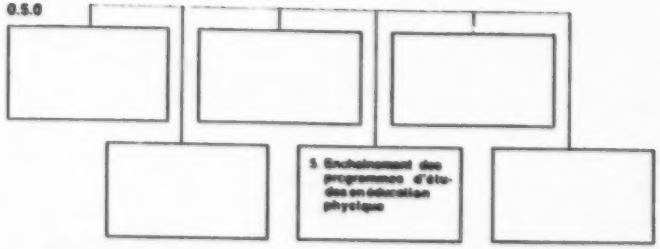
Le programme d'éducation physique a aussi une filiation intéressante avec d'autres domaines de l'activité scolaire en rapport avec le thème central suivant: expression. En effet, les modes d'expression parlée, écrite, musicale, plastique et corporelle contribuent concurremment à procurer au jeune des moyens de s'exprimer.

Les thèmes généraux que sont la culture, la société, l'engagement, l'action sociale, la responsabilité individuelle et collective permettent d'associer l'histoire, l'enseignement moral et religieux et l'éducation physique. Ces différentes disciplines et les activités éducatives ont pour but de préparer le jeune à assumer sa vie sociale et à prendre progressivement conscience de son identité.

Dans ce contexte de coopération pluridisciplinaire, le programme d'éducation physique participe à sa façon à la naissance et au développement chez l'adolescent de concepts, tels ceux mentionnés ci-dessus, propres à d'autres disciplines.

D'autre part, un statut de complémentarité est accordé au programme d'éducation physique en regard de son apport spécifique à l'éducation. Son originalité consiste en quelque sorte à engager l'adolescent dans l'univers du mouvement en exploitant de façon optimale ses possibilités d'exécution de gestes et en s'intéressant directement au développement de son organisme. L'éducation physique, centrée sur l'action motrice, se différencie des autres disciplines par ce moyen d'apprentissage, elle ajoute donc une dimension importante au bagage d'expériences vécues par l'élève dans le système scolaire.

0.5.0




### 0.5.1 Du primaire au secondaire

Il convient de mentionner ici les liens établis du présent document avec le programme d'éducation physique du primaire.

Les objectifs respectifs de chacun de ces programmes ont été rédigés simultanément par la même équipe de concepteurs, qui ont eu le souci constant d'assurer la continuité d'un niveau à l'autre et de déterminer clairement le champ d'étude et de travail propre à chacun de ces niveaux.

Les deux programmes, celui du primaire et celui du secondaire, partagent sensiblement la même préoccupation, en faisant du geste l'objet de l'étude et du travail. À partir des besoins propres à chaque clientèle, des attentes de la société et d'une même conception globale de l'éducation physique, le contenu a été déterminé compte tenu du processus d'apprentissage qui a été retenu après analyse.

En somme, c'est à partir de la description des contenus de formation, c'est-à-dire à partir des décisions prises à chacun des niveaux du système scolaire pour le mieux-être de la personne concernée, ici un adolescent, que les deux programmes bifurquent et accordent alors plus d'importance à un thème plutôt qu'à un autre.

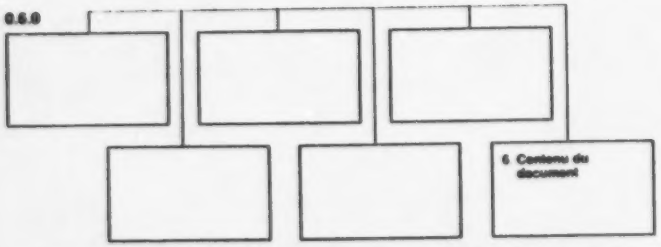
Cette distinction sera encore plus accentuée en raison des divers contextes d'application de ces programmes et en raison des activités mises de l'avant dans chacun alors qu'au primaire les jeux et l'initiation sportive occupent une place importante, des activités structurées sont introduites graduellement au secondaire.

Dans le but de permettre à l'enseignant du secondaire d'avoir un aperçu des lignes poursuivies à l'école primaire, le présent document fournit en annexe les intentions éducatives et les objectifs généraux et terminaux qui ont été retenus pour l'enseignement primaire.

### 0.5.2 Entre le cours obligatoire et le cours à option

Le ministère de l'Éducation est conscient du fait qu'un cours obligatoire ne vient répondre que de façon minimale aux besoins du mouvement des élèves; pour combler cette lacune, un cours à option sera respectivement offert aux élèves de 4e et de 5e secondaires afin de leur permettre d'atteindre un plus haut degré de compétence dans les divers domaines reliés à l'activité physique.

Ces cours répondent aux mêmes impératifs en ce qui concerne leurs orientations générales. Toutefois, les objectifs de formation et le contenu notionnel s'y rattachant font l'objet d'une partie distincte du programme.




L'introduction du présent document était consacrée à certaines considérations qui ont permis de justifier le nouveau programme et de préciser ses relations avec les finalités de l'éducation scolaire au Québec et avec les autres programmes du secondaire. De plus, les relations qui existent entre les programmes d'études du primaire, du secondaire et celui du cours à option ont été sommairement expliquées. Enfin, les intentions visées par le programme ont été indiquées.

*La première partie* du document présente, à partir des finalités mises de l'avant dans *L'École québécoise*, les orientations générales du programme d'études en éducation physique au secondaire. Du début à la fin de cette partie, soit de l'exposé général sur les valeurs proposées par le système d'éducation jusqu'à celui sur les intentions éducatives, tous les sujets étudiés le sont en fonction des élèves et de leurs réalisations possibles en éducation physique. Cette démarche vient donner un sens et une direction à l'éducation physique; elle sert de toile de fond pour la compréhension des parties du document qui suivent.

*A partir des intentions éducatives* qui sont retenues à la suite de l'analyse des différents facteurs considérés dans les orientations générales, *la deuxième partie* décrit le contenu d'apprentissage de l'éducation physique à l'école secondaire.

Le personne, engagée dans son action, entretient des relations différentes avec son entourage dans tous types d'environnement; de ce fait, trois champs d'intervention particuliers à l'éducation physique ont été déterminés. Vient ensuite la description détaillée du contenu d'apprentissage: ainsi les thèmes, les objets d'étude, les objectifs de formation, des contextes d'application ou moyens d'action et des notions se greffent au cadre conceptuel.

Suite logique à cette description détaillée, *la troisième partie* est consacrée à l'évaluation des apprentissages intégrée à l'acte pédagogique; elle a été conçue en considérant les décisions qui doivent être prises relativement au cheminement de l'élève.

Finalement, *la quatrième partie* traite de certains facteurs particuliers qui constituent les conditions favorables à une utilisation efficace du programme.



*«La tragédie pour l'adolescent c'est de vivre son adolescence au moment où la société vit la sienne.»*

J.M. Bénéteau

De façon générale, un programme d'études tient compte d'un certain nombre de facteurs qui interviennent plus ou moins directement dans la formation des adolescents. Ces facteurs sont les suivants:

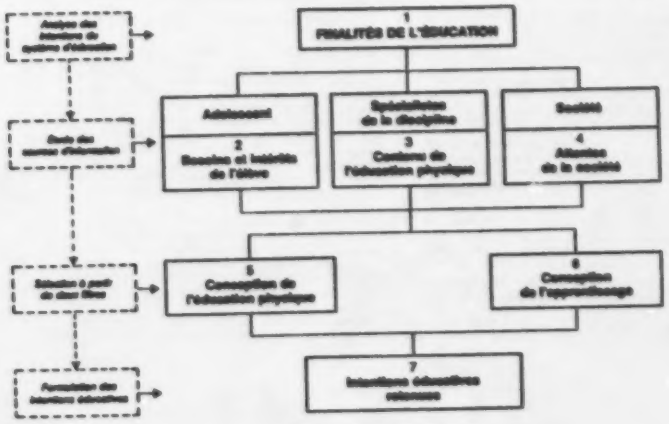
- les finalités de l'éducation;
- les besoins et les intérêts de l'adolescent;
- le contenu de l'éducation physique tel que vu par les spécialistes de la discipline;
- les attentes de la société;
- la conception de l'éducation physique retenue dans le programme;
- la conception de l'apprentissage.

Comme tous les programmes d'études du système scolaire québécois, l'éducation physique entend considérer ces différents facteurs. C'est à partir de ces données qu'il sera possible de dégager les intentions éducatives de la discipline.

Le tableau 1 qui suit représente de façon schématique l'ordre dans lequel ces éléments seront traités dans le programme.

TABLEAU 1

Démarche adoptée dans l'élaboration des orientations du programme d'études en éducation physique



La démarche suivie ici a été adaptée compte tenu des valeurs que le système scolaire québécois doit promouvoir, du début à la fin de la démarche, soit de la présentation des valeurs proposées par le système d'éducation jusqu'à la détermination des intentions éducatives, un effort de précision est fait afin de faire ressortir ce qui concernait le plus au bien des élèves. Les valeurs sont ici considérées comme le ciment qui joint ensemble tous les éléments considérés.

*Dans une première étape*, l'analyse des valeurs est faite sur un plan très général. Il s'agit des valeurs que le système d'éducation propose pour le mieux-être des élèves qui fréquentent ses écoles et de valeurs qui s'appliquent de façon plus spécifique au domaine de l'éducation physique.

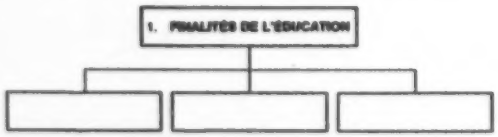
*Dans une deuxième étape*, une analyse de trois facteurs intervenant dans le processus de détermination des fins à poursuivre dans la discipline, est faite à la lumière des valeurs proposées dans la première étape. Il s'agit de l'analyse des besoins des adolescents en regard du champ d'intervention de l'éducation physique, du contenu de la discipline et enfin, des attentes de la société en regard de l'éducation physique.

À la suite de cette analyse menée à la lumière des valeurs mises de l'avant, il est possible de faire ressortir un certain nombre d'éléments qui pourront servir à déterminer les intentions éducatives. Cependant, à cette étape de la démarche, ces dernières ne sont pas encore assez précises pour véritablement les arrêter dans leur forme définitive. La conception de l'éducation physique que l'on a retenue et la conception de l'apprentissage sont les deux outils qui permettent d'aller plus loin dans ce travail de précision.

*Dans une troisième étape*, l'analyse est reprise en vue de fixer plus clairement les intentions éducatives en considérant les visées et le contexte d'une éducation physique scolaire, de préciser ce qui est faisable dans les limites actuelles des conditions de pratique et de faire ressortir certains éléments concernant davantage le processus d'apprentissage.

*Dans l'étape finale*, les intentions éducatives sont formulées, permettant ainsi d'ouvrir sur deux avenues étroitement reliées: *le contenu et les objectifs d'apprentissage* et le *guide pédagogique*.

1.1.0




Comme c'est le cas aussi pour toutes les autres disciplines, le programme d'études en éducation physique se réclame des finalités énoncées dans L'École québécoise et entend participer pleinement à leur réalisation. Quelle personne veut-on former pour la société québécoise? Les finalités, dans ce document, ont été retenues en vue du développement d'un être multidimensionnel, créateur, soucieux à l'autonomie, à la liberté, au bonheur, vivant en rapport étroit avec sa collectivité; cette personne sera capable, en outre, d'apprécier le beau, d'aimer, de communiquer et de porter des jugements critiques. Elle pourra aussi être reconnue pour son sens de la démocratie, son goût du patrimoine, sa discipline, sa persévérance, son sens de l'intérêt et son respect de la vie.

Cet individu dont L'École québécoise veut le développement, est à n'en point douter un humaniste; une personne profondément ancrée dans son milieu et engagée dans la poursuite des valeurs humaines les plus élevées, une personne à la recherche permanente de son bien-être physique et mental, consciente de ses propres valeurs et respectueuse de la dignité des autres.

Cette orientation humaniste constitue la base du programme d'éducation physique. Elle lui imprime sa marque de façon particulière en y faisant ressortir une vision qui considère l'élève comme un tout intégré, cherchant par ses actions à préserver la structure de son corps et à établir des relations harmonieuses avec les différents environnements dans lesquels il évolue.

Elle s'y retrouve affirmée par la proposition des valeurs suivantes:





— RÉALISATION PERSONNELLE ET SOCIALE À TRAVERS L'ACTION;

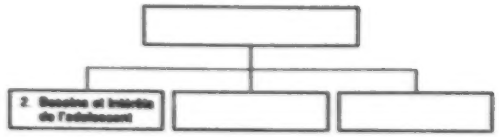
— RESPECT DE SON CORPS;

— SENS DE SES RESPONSABILITÉS ENVERS SON DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE;

— ENGAGEMENT VIS-À-VIS SON BIEN-ÊTRE ET SES LOISIRS;

— PARTICIPATION PHYSIQUE ACTIVE ET DILETTIANTE À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE.

1.2.0




Dans l'élaboration des programmes d'études, les enseignants tendent de plus en plus à accorder une attention particulière au sujet auquel se destinent ces programmes. Une analyse et une description exhaustive du contenu sans référence aux capacités et aux habiletés possibles chez le jeune risqueraient d'engendrer de graves difficultés. Il importe que le maître se soucie d'adapter ses activités d'apprentissage aux capacités et besoins des élèves; sinon c'est l'échec.

Cette préoccupation a été prioritairement se retrouver dans la conception de ce programme. Il convient donc ici de décrire sommairement les principaux problèmes d'adaptation qu'aura à résoudre l'élève de l'enseignement secondaire et d'examiner ensuite un certain nombre de besoins qu'il a, qui sont autant de problèmes à résoudre au cours de cette période. Les besoins seront traités ici en regard de l'image qu'a l'élève de lui-même, en regard du mouvement ou de l'adaptation à son propre corps, de l'adaptation à son environnement physique et enfin de l'établissement de liens avec les autres.

1.2.1 Besoin d'une image favorable de soi.

L'un des aspects du développement le plus difficile à vivre durant l'adolescence touche l'acceptation des changements qui surviennent dans son corps. Habituellement, c'est tout de suite après avoir atteint la maturité sexuelle que le jeune adolescent manifeste le plus d'insatisfaction à l'égard de son corps. Les préoccupations vécues à ce moment proviennent du changement physique, toutefois, d'autres facteurs exercent leur influence. Les attitudes des autres peuvent modifier profondément l'image que l'adolescent se fait de lui-même.

Certains effets des changements corporels et les facteurs qui les influencent méritent d'être soulignés:

— Rapidité du changement: une croissance rapide et des changements physiques modifient le corps à un point tel que l'adolescent qui ne peut accepter volontiers son corps et se refaire une nouvelle image de lui-même peut en devenir gêné à outrance;

— Milieu de l'enfance: tout trait qui présente une différence marquée avec l'idéal que l'adolescent se fait de lui-même au cours de son enfance sera pour lui un sujet d'inquiétude;

— Attentes sociales: l'attitude de l'adolescent face à son corps est influencée par ce qu'il croit être l'opinion des gens importants pour lui, en particulier ses parents et ses camarades;

— Instabilité sociale: l'adolescent sait que l'apparence physique influe sur l'acceptation sociale. Un trait physique qui n'est pas jugé favorable sera donc susceptible de le priver d'une certaine sécurité sociale.

En somme, les perceptions que les adolescents ont de leur apparence physique peuvent leur être avantageuses: plus le corps est sain, svelte, fort et élégant, plus il est conforme aux normes culturelles et moindres seront les tensions du changement, en d'autres mots, moins l'individu connaîtra les tempêtes et le stress de l'adolescence.

Le fait d'avoir une image favorable de soi influencera certes les attitudes de l'adolescent envers ses capacités d'agir, envers son avenir et envers la prise en charge de son propres responsabilités et son engagement dans diverses activités. A l'inverse, une image défavorable entraînera des effets contraires. Il a d'ailleurs été démontré que moins un élève réussit, plus l'image qu'il se fait de lui-même se dégrade, et plus cette image se dégrade, moins il réussit.

Pour parer à toute éventualité et arriver à progresser, l'adolescent devra être placé dans un contexte le plus propice possible à l'apprentissage, c'est-à-dire que les activités devront être organisées en fonction de ses possibilités. Les aspects les plus favorables de la personnalité de l'adolescent devront être mis en évidence le choix des activités, l'orientation de l'élève et les appréciations faites de sa personnalité et de son travail devront donc porter sur les domaines dans lesquels il obtient le plus de succès. C'est de cette façon qu'il parviendra à prendre confiance en lui-même et qu'il s'engagera avec plus d'assurance dans les activités physiques auxquelles il sera amené à participer.

### 1.2.2 Besoin de mouvement

Déjà observé couramment chez l'enfant au primaire, le besoin de mouvement demeure une préoccupation et une réalité à l'adolescence. Il est irrépressible et son absence peut même rendre à certaines formes de déséquilibre ou de maladie.

Entre douze et dix-huit ans, l'adolescent perfectionne, raffine, intègre progressivement les gestes appris pendant ses études primaires et les adapte aux nouvelles exigences d'activités plus structurées qu'auparavant: c'est la recherche du geste juste, efficace et bien exécuté. Il a besoin d'exercer et d'améliorer ou de maintenir ses capacités organiques et musculaires.

A cet âge, l'adolescent a toujours besoin d'être placé dans des conditions qui favorisent cet exercice de lui-même à l'action. Il a besoin de conditions où il est permis, sans courir de grand risque si l'on se trompe, d'essayer à plusieurs reprises et de différentes façons. Il a besoin de temps pour comprendre, pour prendre des décisions éclairées, pour découvrir et mettre à l'épreuve les solutions qu'il a choisies et pour améliorer le maîtrise de ses gestes, les raffiner et les ancrer solidement dans son répertoire. L'approfondissement d'un geste jusqu'à sa maîtrise est un long cheminement personnel qui ne se fait pas facilement. Il nécessite un processus complexe qui sollicite l'intervention de différents systèmes et l'harmonisation de leur concours dans le geste réussi. Ce cheminement demande que le geste soit maintes fois répété pour que tous les éléments nécessaires à son accomplissement soient présents et soient reliés les uns aux autres. Le cheminement demande enfin que la personne s'engage elle-même dans l'action, puisque personne d'autre qu'elle-même ne pourra opérer l'information qui émane de l'action de son corps et relier cette information à son bagage antérieur.

### 1.2.3 Besoin de s'adapter à son environnement physique

L'adolescent est à un stade de son évolution où il lui faut comprendre les problèmes posés par l'ajustement de ses déplacements et le contrôle des objets.

En effet, alors que pour l'enfant le principal moyen de connaissance de son environnement et de coordination de ses mouvements consistait à agir sur les objets environnants, l'adolescent accède graduellement à un niveau d'adaptation plus complexe, grâce à ses possibilités de représentation mentale. L'adaptation n'est plus simplement perceptivo-motrice et physiologique, elle est aussi réfléchie. Le déroulement de l'action peut être analysé et modifié; des choix peuvent intervenir et des décisions peuvent être prises.

Ainsi, la solution des problèmes posés par l'adaptation à son environnement physique permet à l'élève non seulement d'acquérir un bon répertoire d'actions de plus en plus habituelles, mais en plus de comprendre et d'apprécier ses actions et de développer de nouveaux instruments, qui à leur tour vont l'aider à acquérir une plus grande connaissance de son corps, de l'espace environnant et des objets.

C'est pour cela qu'il est primordial de procurer à l'adolescent toutes les occasions possibles d'agir sur son environnement et une plus grande compétence d'action dans cet environnement en feront une personne mieux adaptée à son milieu physique.

### 1.2.4 Besoin d'établir des liens avec les autres

Alors qu'au primaire l'enfant est surtout caractérisé par son égocentrisme, centré qu'il est sur la satisfaction de ses besoins, son arrivée au secondaire marque une étape importante dans sa vie d'adolescent et la sorte social prend forme graduellement chez lui: il prend en considération les besoins et les idées des autres et le champ de ses relations interpersonnelles s'agrandit progressivement.

Ce phénomène n'est pas simplement dû à l'agrandissement topologique de ses relations dues aux conditions physiques des écoles polyvalentes. C'est un phénomène social beaucoup plus profond et plus important. Il est relié à la fois à l'établissement d'une image constructive de soi, à sa volonté de partager avec d'autres des idées et des sentiments, d'agir et de vivre en harmonie avec les autres, de chercher à prendre part aux activités en vogue dans son milieu, de s'affirmer en tant que personne autonome et à son besoin grandissant d'aimer et d'être aimé...

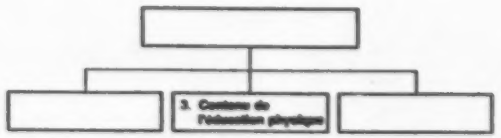
Pour répondre à ce besoin marquant pendant l'adolescence, l'élève doit vivre avec d'autres, partager avec eux les mêmes activités, se confronter à eux, poursuivre des objectifs de groupe. De la sorte, il arrivera à s'identifier comme personne et comme membre actif et apprécié de sa collectivité.

L'éducation physique fournit un cadre de référence pour résoudre ces différents problèmes d'adaptation: communiquer, dans le domaine de l'activité physique, c'est modifier ses actions (placements, déplacements, attitudes, passes), de manière à transmettre aux autres les messages nécessaires; c'est en plus décoder les informations que contiennent les actions des autres.

L'élève échangera ces informations parce qu'il y a chez lui la recherche d'un but: solidaire aux exigences d'un enjeu commun. Selon les exigences particulières correspondant aux divers enjeux possibles, les problèmes qui se poseront à l'élève seront différents.

Si l'exigence de l'enjeu est de coopérer avec des partenaires ou de s'opposer à des adversaires, les problèmes qui se poseront auront trait à la quantité et à la pertinence des informations choisies.

### 1.3.0




Afin de réduire le nombre des interprétations possibles du terme «contenu», il est apparu de donner d'abord la signification qu'il a dans le présent programme.

*Le contenu de l'éducation physique est ce sur quoi les spécialistes de la discipline revendiquent une intervention pédagogique directe et qui fait l'objet d'étude et de travail de la part de l'élève.*

*Il concerne spécifiquement l'étude des gestes.*

Il comprend l'étude de l'ensemble des actions exécutées dans les activités sportives, ludiques et expressives ayant cours dans le contexte culturel québécois. Il porte autant sur l'aspect des connaissances et des attitudes que sur l'aspect proprement moteur des actions.

De façon plus spécifique, c'est *l'étude des divers mouvements effectués soit dans le but d'augmenter le pouvoir d'action du corps, soit dans le but de maîtriser les obstacles de l'environnement, soit encore dans le but de s'exprimer et de communiquer avec les autres.* C'est l'étude de mouvements ayant un but et, dont les fins varient en fonction des contextes relationnels dans lesquels il sont effectués.

### 1.3.1 Subdivisions du contenu

Les actions (gestes) dont on vient de parler ont été réparties en trois groupes, qui correspondent à trois subdivisions que l'on retrouve partout dans le programme:

- Actions pour l'exécution desquelles la personne est en relation avec elle-même et cherche à maîtriser son corps;
- Actions pour l'exécution desquelles la personne est en relation avec divers types d'espaces et d'objets et cherche à maîtriser son corps dans ses déplacements et dans la manipulation d'objets;
- Actions pour l'exécution desquelles la personne, au contact des autres, cherche non seulement à maîtriser son corps dans ses déplacements et dans la manipulation d'objets mais surtout à exploiter ses possibilités de communication.

Ces trois catégories doivent être considérées à la fois comme distinctes et s'interpénétrant les unes les autres: distinctes, en raison des modalités différentes des relations que la personne entretient dans différentes conditions de l'environnement, s'interpénétrant *les unes les autres*, en raison de l'intégration globale des actions classées dans chacune de ces trois catégories. Par exemple, il est évident que la personne confrontée avec des objets vivra une relation différente de celle qu'elle vit lorsqu'elle est appelée à entrer en communication avec d'autres. Cette interrelation et cette différenciation des trois catégories d'actions ressortent plus clairement dans les définitions qui suivent.

### 1.3.2 Contextes d'exécution des trois catégories d'actions et lieu pouvant les accueillir dans chacun de ces cas

**PREMIÈRE CATÉGORIE**: Actions pour l'exécution desquelles la personne est en relation avec elle-même et cherche à maîtriser son corps.

*Caractéristiques de cette catégorie d'actions:*

- Contexte d'exécution: restreint aux relations de la personne avec ses propres capacités;
- Buts: prendre connaissance de son corps et de ses possibilités d'action, apprendre à maîtriser ces possibilités, améliorer la coordination de ses mouvements et augmenter ses capacités physiques de base.

Pour l'exécution de la *première catégorie d'actions*, la personne se trouve dans un contexte physique familier, stationnaire et non changeant. L'ajustement au monde physique et matériel est réduit au strict minimum. L'absence d'objets, de même que les caractéristiques connues du terrain amènent la personne à se mettre en mouvement en centrant son attention sur son propre corps. Dans un tel contexte, la personne prélève donc des informations qui lui proviennent des sensations qu'elle éprouve, de la conscience qu'elle a de son propre corps lorsqu'elle exécute seule des actions globales ou segmentées dans son espace personnel et dans son espace général. Ce contexte d'action renseigne également la personne sur sa capacité à effectuer différents types d'efforts organiques ou musculaires que la situation exige.

**DEUXIÈME CATÉGORIE**: Actions pour l'exécution desquelles la personne est en relation avec différents types d'espaces et d'objets et cherche à maîtriser son corps dans ses déplacements et à utiliser les objets de façon profitable.

*Éléments caractéristiques de cette catégorie d'actions*

- Contexte d'exécution: plus large que le précédent. Il comprend à la fois le contexte corporel de l'adolescent et le contexte que supposent les relations que l'adolescent a avec son environnement. Il peut s'agir d'actions accomplies sur différentes surfaces de déplacement comme la glace, la neige, l'eau, un terrain accidenté ou plat. Il peut s'agir aussi d'actions accomplies dans le cadre de l'utilisation d'instruments véhiculants, ou encore d'actions accomplies avec des objets ou des outils.
- Buts: même si, dans cette catégorie d'actions, il y est question de contrôle du corps et des actions, les buts recherchés principalement consistent davantage en une utilisation profitable des objets, des outils ou des instruments et en un bon ajustement des mouvements aux conditions particulières de l'espace.

Pour l'accomplissement de cette *deuxième catégorie d'actions*, la personne se trouve dans un contexte physique qui lui est ou bien familier ou bien inconnu. Certaines conditions de l'environnement sont stationnaires, alors que d'autres sont changeantes.

En considérant la variété des comportements suscités par les activités physiques et les situations dans lesquelles elles peuvent être accomplies, *deux variables majeures paraissent avoir un effet sur l'ajustement de la personne à son contexte physique: ce sont les espaces et les objets.*

Lorsqu'elle pratique ces activités, la personne centre son attention sur le contrôle de son corps, de ses déplacements et de ses actions sur des objets. En effet, dans cette catégorie, elle est confrontée à un contexte physique dont les conditions *supposent prioritairement un ajustement aux particularités des espaces ou des objets.*

Dans ce contexte d'action, en plus de recueillir les informations mentionnées pour la catégorie précédente, la personne doit en recueillir aussi sur les particularités de l'espace ou de l'objet en présence duquel elle se trouve. Elle envisage ensuite certaines possibilités d'action en fonction de l'intention qu'elle a et les éprouve dans le but de retenir des solutions qui conviennent à ses capacités motrices, cognitives et affectives.

**TROISIÈME CATÉGORIE**: Actions pour l'exécution desquelles la personne, au contact des autres, cherche non seulement à maîtriser son corps dans ses déplacements et dans la manipulation d'objets, mais surtout à explorer ses possibilités de communication.



*Éléments caractéristiques de cette catégorie d'actions*

- Contexte d'exécution: encore plus élargi que les deux précédents, il comprend les deux précédents et il s'y ajoute la présence d'autres personnes. La présence des autres vient compliquer les situations, en amenant des éléments supplémentaires à considérer au moment de l'exécution d'actions possibles. Ces éléments peuvent venir compliquer la situation de deux façons (principalement): soit en ajoutant à la situation des contraintes supplémentaires et plutôt imprévisibles, soit en amenant dans la situation des partenaires avec lesquels il faut communiquer et se synchroniser.
- Buts: les buts recherchés ici sont soit de surpasser un rival, soit de faire équipe avec des partenaires afin de pouvoir vaincre une équipe adverse, soit encore de communiquer ses idées et ses sentiments.

Pour exécuter ces actions, l'adolescent est en contact avec ses pairs dans un contexte dans lequel se retrouvent différentes combinaisons des éléments mentionnés pour les catégories précédentes, en outre, la situation devient plus changeante et plus imprévisible par la présence de ses pairs.

Il s'agit ici d'actions pour l'accomplissement desquelles on doit tenir compte non seulement de questions reliées aux possibilités du corps et aux particularités de l'environnement, mais aussi et surtout des possibilités et des interdits des personnes en présence desquelles on se trouve. Le contexte d'action est ici imprégné d'un faisceau d'intentions variées et changeantes; c'est le domaine de la communication interpersonnelle, qui comprend la recherche de l'effet sur l'autre.

### 1.4.0

L'école est une institution que la société se donne pour former les générations futures et pour leur faire vivre leur enfance et leur adolescence d'une façon riche et heureuse. En ce sens, elle est un outil important que la société utilise pour enrichir la jeunesse et pour la préparer à la vie adulte.

Cette dimension de l'école fait ressortir les liens de dépendance qu'elle a à l'égard de la société. L'école devant servir les fins de la société, elle en reçoit donc des mandats qui orientent ses actions et sont censés lui permettre de réaliser les aspirations et les attentes de la société.

Conçu dans cette perspective, le programme d'éducation physique tient compte des attentes que la société formule à propos des cours d'éducation physique pour que cette dernière joue pleinement le rôle que ses spécialistes et les autres citoyens lui attribuent dans le cadre scolaire.

Ces attentes sont multiples, pas toujours clairement énoncées, souvent contradictoires. Cependant, il est possible de les regrouper sous trois grandes avenues, comme on le fait dans le Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire.

#### 1.4.1 Attentes en ce qui concerne la santé et la condition physique

Parmi les besoins fondamentaux de la personne (voir en plus un problème d'actualité nationale), la santé et le bien-être prennent une importance capitale.

Dans une société où les individus composent la sédentarité n'ont plus la possibilité de fournir un minimum d'activité physique dans la réalisation de leurs tâches, où les déplacements faisant appel à un travail de l'organisme humain sont réduits au strict minimum, où l'effort physique est très peu valorisé, l'éducation physique doit

fournir à l'élève la possibilité d'activer de façon optimale ses différents systèmes fonctionnels et d'atteindre ou de maintenir un niveau de condition physique au moins satisfaisant, tout au long de sa scolarisation. L'éducation physique doit en outre transmettre à l'adolescent des habitudes de santé lui permettant d'assumer seul ses responsabilités du point de vue de l'activité physique.

En tirant de tels objectifs à l'école, la société pense non seulement à la survie de ses membres, mais aussi à l'amélioration de la qualité de leur vie, c'est-à-dire à des choses comme «le plaisir d'être bien dans sa peau», la satisfaction de «faire sa journée» sans fatigue excessive, etc. Le Québec entend suppléer au manque d'activité physique de ses citoyens et mettre en évidence le besoin fondamental de l'activité physique pour l'être humain: ce qui était autrefois une façon de gagner sa vie doit devenir une façon de vivre sa vie. C'est en ce sens que certains effets sont attendus du cours d'éducation physique, compte tenu du temps alloué à cette discipline.

### 1.4.2 Attentes en matière de loisirs

La préparation à tout le domaine des loisirs est une autre attente que formule la société à l'égard de l'école.

Dans cette société industrialisée où l'homme voit sa participation physique réduite au minimum, où les horaires de travail flexibles sont un droit acquis et où le nombre d'heures de travail diminue sensiblement, les loisirs occupent une place de plus en plus grande.

Par la pratique d'activités physiques dans ses moments de loisir, la personne cherche à se réaliser davantage, à se mieux connaître, à s'affirmer et à augmenter son bagage d'expériences et de connaissances dans des domaines qui la satisfont.

Dès la période de scolarisation, l'éducation physique fournit un cadre favorable et stimulant pour le développement et l'épanouissement de la personnalité; elle est une discipline qui doit favoriser la reconnaissance par les élèves de leurs goûts et de leurs intérêts vis-à-vis des activités physiques qu'ils pourront pratiquer en dehors de l'école dans le cadre de leurs loisirs. De ce point de vue, les cours d'éducation physique devraient permettre aux jeunes de se valoriser et de choisir librement des domaines d'activités ou ils prendront plaisir à s'exercer pour qu'ainsi, ils puissent conserver leur pratique avec leurs amis et leur famille.

### 1.4.3 Attentes en ce qui concerne le développement de certains aspects de la personnalité

De façon générale, la société, par le biais des parents et des dirigeants scolaires, s'attend à ce que certains traits de la personnalité des élèves soient favorisés. Ainsi, la pratique d'activités physiques à l'école devrait avoir l'influence que l'on souhaite sur le comportement général des élèves.

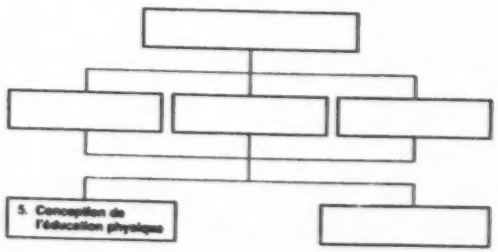
On espère, par exemple, une influence positive sur le caractère et le tempérament des adolescents: on veut qu'il soit actif, engagé, entreprenant, persévérant, fraternel, respectueux des règles, combatif, ouvert à l'autre, spontané, tolérant, enthousiaste dans la victoire, capable de bien accepter la défaite, doté d'un esprit critique, créateur. En somme, voilà autant d'attitudes à faire acquérir en éducation physique et qui sont compatibles non seulement avec la pratique d'activités physiques, mais surtout avec les normes qui régissent le bon fonctionnement d'une société démocratique.

Considérée dans cette optique, l'éducation physique se prête très bien au développement du sens des responsabilités dans un contexte social en sollicitant la collaboration, la participation active et l'esprit d'initiative des jeunes à la gestion de leurs propres activités — non seulement actuelles mais futures.

Il est bien évident que les attentes formulées précédemment ne couvrent pas tout ce que la société souhaiterait retirer des cours d'éducation physique. D'autres attentes, sans doute exprimées de façon moins claire ou encore moins répandues peuvent faire partie du tableau d'ensemble. Il serait entre autres normal de s'attendre à ce que, de façon plus ou moins directe, le cours d'éducation physique soit animé par un souci de promotion sociale, qu'il soit susceptible d'éveiller chez certains élèves l'attrait pour une carrière, soit sur le plan du sport de compétition, soit sur le plan d'une profession en rapport avec l'éducation physique, qu'il serve en ce sens de préparation à l'avenir pour les diverses élites de la société québécoise. Ce souci de promotion sociale peut constituer chez certains jeunes un puissant facteur de motivation pour la pratique des activités physiques. En plus, d'autres attentes peuvent être plus ou moins mises en évidence par les clichés suivants: «discipliner le corps et l'esprit», «éloigner les jeunes de distractions envahissantes», servir de soupape aux frustrations et aux situations stressantes de la vie moderne.



### 1.5.0




Certains éléments pourraient être retirés des divisions précédentes du document et servir immédiatement à formuler des intentions éducatives pour l'éducation physique. Cependant, ces éléments ne forment pas un tout cohérent et certains d'entre eux ne sont pas tellement compatibles. Des décisions doivent être prises, afin de ne garder que ceux qui sont compatibles avec les valeurs précédemment énoncées et de procéder à une synthèse afin de rendre le tout plus unifié.

Il convient donc de considérer ces éléments à la lumière des principes généraux qui sont à la base de l'éducation physique. Cette opération permettra d'identifier ce qui est vraiment souhaitable pour les élèves.

Enfin, une dernière révision devra être faite pour confronter ce qui est souhaitable avec les conditions actuelles de l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles. Cela permettra de doser les améliorations et de ne retenir que des projets réalisables. Cette opération est souvent oubliée et les enseignants s'en plaignent avec raison.

### 1.5.1 Principes généraux à la base de l'éducation physique

#### 1.5.1.1 *L'éducation physique est d'abord éducation*

L'éducation physique est un aspect du processus général de l'éducation. Elle doit en avoir les intentions et les façons de faire. Elle doit voir à ce qu'il y ait chez l'élève des changements qui l'amènent à découvrir une façon particulière de s'assumer lui-même à l'intérieur d'un processus de personnalisation des acquisitions de la culture.

En ce sens, l'éducation physique devra poursuivre des intentions en vue de l'assimilation personnelle des différents savoirs qu'elle fait acquérir:

- connaissances reliées à son corps, à l'environnement physique et social,
- habiletés pour agir en fonction des différents problèmes que pose l'environnement,
- habiletés pour agir avec d'autres,
- attitudes constructives vis-à-vis de son corps, de l'environnement physique et de la présence des autres.

#### 1.5.1.2 *L'éducation physique est l'éducation de toute la personne*

Derrière toute conception de l'éducation ou de l'éducation physique, il y a une conception de la personne et, selon la façon dont est vue la personne, tout ce qui s'ensuit prend une couleur particulière.

En éducation physique, la conception que l'on se fait du corps est le point central de la discussion; de la conception retenue, vont devoir découler forcément la conception de l'objet de travail, les besoins auxquels il faut répondre et la façon d'intervenir de l'enseignant. En ce sens, il importe ici de prendre position sur ce sujet et de revoir certains éléments mentionnés précédemment.

La grande question en ce domaine est de savoir si le corps est séparé de l'esprit dans l'être humain.

En premier lieu, il faut affirmer que, de façon réaliste, la vision d'un corps séparé de l'esprit est à rejeter. Le corps et l'esprit n'ont pas d'existence séparée dans

l'être humain. Cette séparation est artificielle et relève plus de la spéculation que d'autre chose.

Il n'y a pas de pensée en dehors du corps et il n'y a pas de corps sans pensée, lorsqu'il s'agit de la personne. La personne est un être complexe dont tous les éléments sont interreliés et participent intimement à la vie de tout l'être. Il ne peut y avoir de réflexion en dehors du corps et d'action sans la pensée.

La personne intègre en vue d'une fin unique les différents systèmes qui la composent et cherche à agir de façon à subvenir à ses besoins. Elle est un tout intégré qui cherche à maintenir l'intégrité de sa structure.

Il en résulte pour l'éducation physique, lorsqu'elle considère son intervention sur la dimension corporelle de la personne et sur l'aspect plus spécifique de son action, qu'elle touche et met en cause la totalité de la personne.

Compte tenu de ce principe, toute intention ou interprétation d'intention qui s'orienterait en fonction d'un seul aspect de la personne serait à délaisser.

Ce programme ne retient d'aucune façon toute intention qui viserait uniquement le développement de l'aspect bio-moteur de la personne, uniquement le développement des connaissances, ou le développement d'habiletés sociales, ou encore de valeurs axées sur l'autodiscipline, l'obéissance et la vertu préventive des activités physiques, ou uniquement de performances. Seront au contraire retenues des intentions qui permettront de faire appel à l'ensemble des composantes de la personne et de les influencer. Seront retenues aussi les intentions qui permettront d'aider à répondre aux besoins de survie et du développement de la personne.

En ce sens, *seront retenues les intentions relatives à la santé physique et psychique de la personne et les intentions reliées à la maîtrise des actions.*

1.5.1.3 *L'éducation physique vise le développement de la personnalité*

L'éducation physique est une discipline qui participe au développement de toute la personne. Cependant, elle ne fait pas ce travail sur des individus en tous points semblables. Elle travaille sur des êtres qui sont tous très différents les uns des autres. Chaque personne a une façon d'être et de faire différente. Chaque personne a sa personnalité propre.

Cependant, cette façon unique d'être n'est pas quelque chose de donné. Elle se développe. À partir des données héréditaires et de l'expérience que chacun a de son environnement, émergent peu à peu des façons de voir les choses, de s'émouvoir, de réagir et de prévoir qui sont propres à chaque personne. Avec le temps, une personnalité émerge, une façon de dire «je» dans tout ce qui le concerne grandit et s'affirme.

Cette personnalité se développe à partir des deux processus que sont la *maturation* et l'*expérience*. Cependant, il ne peut actuellement y avoir d'intervention éducative que sur les *relations* que la personne a avec son environnement. C'est le seul domaine accessible.

L'intervention de l'éducation physique a précisément lieu dans le domaine des actions que font les élèves dans les différents environnements avec lesquels toute personne est confrontée. Cela fait de l'éducation physique une discipline qui s'inscrit dans le processus du développement de la personnalité et dont la fin est le développement même de cette personnalité.

Il découle de ce principe que *toutes les intentions éducatives permettant* d'une façon ou d'une autre à l'élève de se définir comme personne à travers les diverses relations qu'il a avec son environnement soient à retenir et que *toute intention ayant pour effet* de déshumaniser l'adolescent, de limiter ou de freiner son développement devra être écartée.

En d'autres mots, toute intervention recherchant l'efficacité à tout prix, la conformité stricte à des normes non voulues par l'enseignant, non acceptées par l'élève ou non significatives pour lui n'a pas sa raison d'être et doit, en conséquence, être rejetée.

1.5.1.4 *L'éducation physique est une éducation permanente*

Au fil des années, le corps subit des transformations, les contextes de réalisation de ses actions varient et l'état psychologique est, lui aussi, changeant. De ce fait, la personne, toujours aux prises avec le problème de l'ajustement de ses actions aux intentions qu'elle a, aux obstacles qu'elle rencontre et aux personnes qu'elle côtoie, n'atteindra jamais un niveau de développement qu'on pourrait qualifier de final. Elle n'arrivera jamais une fois pour toutes à la maîtrise d'un geste; cette maîtrise n'est jamais achevée, elle demeure toujours à acquérir.

Compte tenu de cette recherche permanente de la maîtrise du geste, l'éducation physique sera toujours à poursuivre.

Dans cette perspective, l'éducation physique scolaire devra être considérée comme un moment particulier de l'expérience de l'élève, un moment qui suit l'expérience



précédente et, surtout, un moment qui précède celui où l'élève aura à prendre sur lui la responsabilité entière de son cheminement.

C'est pourquoi le programme d'éducation physique devra contenir des dispositions ayant pour but de permettre à l'élève d'accéder à cette responsabilité totale avec la meilleure préparation possible.

1.5.2 **Limites imposées par les conditions de l'environnement**

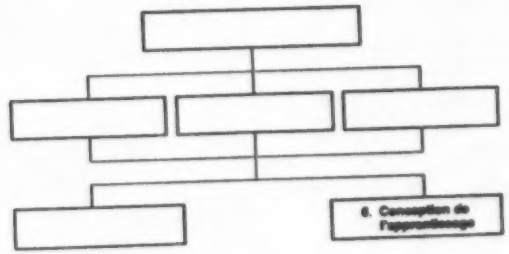
La conception que l'on se fait de l'éducation physique à ce moment-ci est jusqu'à un certain point idéale. Cependant, pour qu'elle soit mieux ajustée aux possibilités de l'école, il faut qu'elle passe par une confrontation avec les réalités de la pratique de cette discipline dans le contexte actuel des écoles. Les facteurs que sont le temps accordé à chacun des cours, les normes d'encadrement des élèves et les facilités matérielles viennent jouer énormément et influent sur les intentions éducatives.

En ce sens, lorsque les intentions concernent la santé et la condition physique sont abordées dans le cadre des possibilités de l'école, il faut être très prudent et ne pas formuler trop vite de nouvelles intentions pour améliorer la situation. Il faut parler plutôt de maintien de la santé et de la condition physique et, encore là, ce maintien ne peut pas aller au-delà des aspirations de l'élève.

Il en est de même pour ce qui concerne le niveau de maîtrise des actions et la variété des habiletés à faire acquérir ou à développer. Il est évident que, dans le contexte actuel, il ne peut être question de s'orienter vers un niveau de maîtrise très élevé. De plus, il n'est aucunement réaliste de vouloir présenter aux élèves toutes les formes d'actions motrices, de leur transmettre toutes les connaissances, etc.

Certains choix locaux devront être faits sur cette question afin de déterminer ce qui est faisable dans chacune des régions.

1.6.0




*Avant de traiter de l'aspect apprentissage, il est nécessaire de mettre le lecteur en garde contre toute «interprétation» des intentions du Ministère vis-à-vis des théories de l'apprentissage. Il n'est aucunement question dans le texte qui suit d'imposer quelque théorie de l'apprentissage que ce soit. Les données apportées sur l'apprentissage par les théories ne permettent pas de dire que telle ou telle théorie est la seule bonne et la seule capable d'expliquer le phénomène extrêmement complexe de l'apprentissage.*

*La position prise dans le présent programme doit être considérée comme celle qui, pour les auteurs, semble la plus compatible avec la conception qu'ils se font de l'homme, de son développement et de la façon dont l'adolescent s'approprie la matière.*

*Toute liberté est en outre laissée aux enseignants d'adopter ou non la même position.*

L'éducateur physique ne doit pas viser seulement l'atteinte d'objectifs qui sont dans le programme et qui

concernent certaines valeurs humaines dont le système d'éducation au Québec se réclame. Il doit aussi faciliter chez l'élève certains développements qui favorisent le déroulement du processus d'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Les interventions éducatives qui seront retenues par l'enseignant devraient donc lui permettre de considérer le développement de l'élève non pas comme un ensemble de points isolés, mais comme un processus dans lequel le développement d'un aspect donné de la personne est en relation étroite avec celui des autres aspects. Elles devraient permettre, par exemple, de voir que l'action, la motivation, le plaisir, les capacités physiques, la confiance en soi et la compréhension sont tous intervalués et ont des effets les uns sur les autres, puisqu'il est reconnu que toute personne fonctionne comme un tout intégré (pensant — sentant — agissant).

### 1.6.1 Processus d'apprentissage

Afin de mieux faire comprendre les principes susceptibles d'intervenir favorablement dans le *processus d'apprentissage*, il est nécessaire de décrire ce dernier. Ce processus en est un de transformation progressive des perceptions de l'adolescent dans les situations qu'il vit. Confronté à une situation donnée, l'élève considère la situation avec la façon qu'il a à ce moment-là de la considérer, va y chercher certaines informations qu'il lui semble important de retenir, les intègre à son interprétation de la réalité, se fait une idée des actions à accomplir, agit et ensuite évalue les résultats de son action.

À ce moment-là, si l'action a atteint son but, l'élève que se sera fait l'adolescent de la réalité et des actions qu'il aura entreprises se considère en lui. Il y aura donc modification de l'idée que la personne se fera d'objets intervenus dans la situation (elle ne les verra plus tout à fait de la même façon que dans le passé à cause des caractéristiques nouvelles découvertes) et de l'action motrice lui ayant servi à agir (coordinations nouvelles, plus raffinées).

Si l'action n'atteint pas son but, l'élève rejette les idées qu'il s'était faites de la situation et des actions et considère ces dernières comme non appropriées dans la situation. L'élève fait ensuite des modifications dans ses appréciations et son comportement, compte tenu du fait que ce qu'il avait considéré comme plausible ou efficace ne l'est plus.

> *Ce processus en est donc un de recherche et de découverte, lié aux informations que l'expérience apporte.*

### 1.6.2 Facteurs intervenant dans le processus d'apprentissage

Certains facteurs qui ont trait à ce qui se passe chez l'élève et dans l'environnement entrent en ligne de compte dans l'apprentissage et le favorisent. Par exemple, plus l'élève est confiant, mieux le processus se déroule et plus il est profitable; ou encore, plus l'entourage est chaleureux, plus l'élève a de chances de progresser.

Ces facteurs sont très nombreux et différents chez les auteurs. Cependant, certains d'entre eux semblent faire l'objet d'un certain accord et deviennent des éléments vis-à-vis desquels l'enseignant peut avoir des intentions.

#### 1.6.2.1 *L'apprentissage est facilité dans un contexte qui encourage l'élève à être actif*

Le processus d'apprentissage se déroule bien lorsque l'on fait confiance aux élèves pour trouver d'autres possibilités que celles qu'on leur propose et des solutions qui leur conviennent. En écoutant parler les élèves et en leur permettant d'utiliser l'enseignant ainsi que les pairs comme ressources, on facilite l'exploration constructive des idées et la découverte de solutions aux problèmes. L'élève n'est pas un réceptacle passif dans lequel on peut verser les «bonnes» valeurs, les «bonnes» réponses et les «bonnes» manières de penser. L'élève est un être actif et créateur qui réclame l'occasion de déterminer quels sont les buts à poursuivre, les questions à débattre et les moyens de s'évaluer. Il apprend lorsqu'il a l'impression de participer aux événements, lorsqu'il est engagé personnellement. *L'apprentissage est intérieur et propre à la personne; il ne lui est pas imposé.*

#### 1.6.2.2 *L'apprentissage est facilité dans un contexte dans lequel l'élève se sent motivé*

La motivation est cette inclination favorable émergeant d'une situation dynamique sur le plan psychologique, qui pousse la personne à exploiter les possibilités offertes par l'environnement.

Comme condition ou élément essentiel de toute problématique en éducation, tant en vertu de ses aspects affectifs qu'en raison de son influence favorable sur le processus d'apprentissage, la motivation donne au processus une portée dynamique qui en renforce considérablement l'efficacité.



L'éducation physique doit donc avoir le souci constant de motiver les élèves: elle devrait susciter *l'intérêt et la joie, et ne pas être source d'ennui.* En ce sens, on doit tendre à ce que toute activité suscite chez la personne le désir de reproduire, de raffiner, de perfectionner ses gestes et même d'en créer de nouveaux.

#### 1.6.2.3 *L'apprentissage est facilité dans un contexte qui encourage la découverte*

En éducation physique, il faut aider l'élève à découvrir la signification qu'ont pour lui personnellement les idées et les événements, plutôt que de la dicter ou de la manœuvrer. Il doit avoir la possibilité d'exprimer ses besoins librement plutôt que de se les voir dicter. L'apprentissage devient alors un champ d'action où l'on tient compte des besoins de l'individu et du groupe avant de décider quelles seront les questions à débattre et les matières à étudier.

#### 1.6.2.4 *L'apprentissage est facilité dans un contexte qui respecte l'individualité de l'élève*

Dans une situation semblable, chacun a l'impression que ses idées, ses sentiments et ses points de vue ont un sens et une valeur.

Il est nécessaire que l'élève acquière le sentiment que tout ce qui doit être appris n'est ni extérieur ni étranger à lui. Il acquiert ce sentiment lorsqu'il sent que sa contribution propre et sa valeur personnelle sont vraiment appréciées: il a besoin de se rendre compte que les autres reconnaissent cette contribution et cette valeur.

#### 1.6.2.5 *L'apprentissage est facilité dans un contexte dans lequel la divergence d'idées est considérée comme bonne et désirable*

Les situations dans lesquelles on insiste sur «la réponse juste», la «solution magique», ou la «bonne leçon» d'agir, de penser ou de se comporter restreignent et limitent l'exploration et gênent le phénomène de la découverte. Si l'élève doit se regarder lui-même, voir les autres et examiner les idées de façon ouverte et raisonnable, *il doit aussi avoir l'occasion d'exprimer ses opinions, quel que soit le degré de divergence de celles-ci par rapport à celles d'autres personnes.* Cela demande une atmosphère dans laquelle les idées différentes peuvent être acceptées, mais pas nécessairement partagées. Il faut que la divergence dans les idées soit acceptée pour que les différences entre les personnes le soient aussi.

#### 1.6.2.6 *L'apprentissage est facilité dans un contexte dans lequel on reconnaît à l'élève le droit de faire des erreurs*

Si le droit de faire des erreurs n'est pas respecté, la liberté de l'individu et son consentement à faire des choix se trouvent sérieusement limités.

Pour apprendre, il faut avoir l'occasion d'explorer des situations et des idées nouvelles sans être pénalisé à la suite d'erreurs qui, en somme, font partie intégrante du processus d'apprentissage.

Les apports en rétroaction permettent à l'élève de juger de la valeur de son comportement, à la condition toutefois que l'échec ne soit ni trop fréquent ni trop flagrant (au point de devenir traumatisant).

Toutefois, cette reconnaissance du droit à l'erreur n'implique pas qu'on érige un système la méthode d'enseignement par essais et erreurs.

#### 1.6.2.7 *L'apprentissage est facilité dans un contexte dans lequel on tolère l'insécurité*

Placé dans une situation difficile l'élève sent qu'il ne peut s'attarder à considérer plusieurs solutions. Il se sent tout à fait inconfortable lorsqu'il manque de réponses, et il a l'impression qu'on se préoccupe plus des réponses «exactes» que des bonnes réponses qui sont effectivement bonnes. L'exploration ouverte et confiante des solutions exige qu'on ait le temps nécessaire pour plusieurs possibilités et le temps d'agir, et qu'on ne se sente pas pressé par la nécessité de trouver des réponses immédiates.

#### 1.6.2.8 *L'apprentissage est facilité dans un contexte qui encourage la communication*

Pour résoudre des problèmes et apprendre, il faut que les attitudes, les idées, les questions, les préoccupations et les sentiments personnels soient mis en lumière et examinés ouvertement. Dans la mesure où une idée, une pensée, un sentiment ou une attitude se rapportant au sujet à l'étude est refoulé et non exprimé ouvertement, dans cette même mesure le phénomène de la découverte s'en trouve gêné.

L'élève ressent le besoin de faire l'essai de quelque chose, de risquer même l'échec sans crainte d'être humilié, embarrassé ou diminué en tant que personne. L'ouverture du moi s'accomplit dans une atmosphère qui est exempte de menaces psychologiques. L'élève peut s'engager à fond et ouvertement dans le processus

d'apprentissage (basé sur la collaboration et l'interaction de divers acteurs), lorsqu'il sait que des punitions ou des privations d'ordre psychologique ne seront pas appliquées quoi qu'il dise ou exprime.

**1.6.2.9** *L'apprentissage est facilité dans un contexte dans lequel l'élève est encouragé à mettre sa confiance en lui-même autant qu'en des sources extérieures*

L'élève tend à devenir moins dépendant de l'autorité lorsqu'il peut s'ouvrir et se considérer lui-même comme une valeur et une ressource pour l'apprentissage. Il est important pour l'individu de sentir qu'il a quelque chose à apporter dans la situation d'apprentissage. L'élève apprend lorsqu'il commence à se considérer lui-même comme une source d'idées et de solutions possibles face à des problèmes. L'apprentissage est rendu facile lorsque celui qui apprend commence à puiser des idées en lui-même et chez les autres au lieu de s'appuyer sur l'enseignant seul.

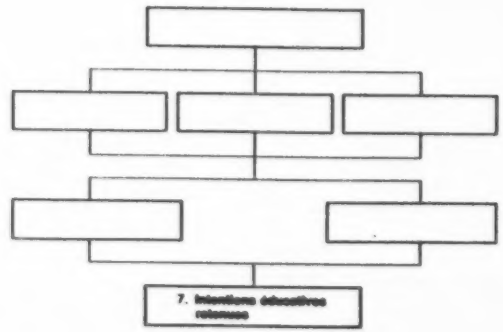
**1.6.2.10** *L'apprentissage est facilité dans un contexte qui permet la confrontation*

Lorsque la communication est libre et ouverte et que règne un climat psychologique exempt de menaces, l'individualité propre de chaque élève peut s'exprimer. Il est inévitable que, dans une situation semblable, certains se confrontent et que des idées s'opposent. Or, les confrontations favorisent l'apprentissage. Elles fournissent à chacun l'occasion de soumettre ses idées et de se soumettre à l'examen et à l'épreuve devant les vues des autres personnes ou du groupe. L'individu change son comportement, précise et modifie ses idées d'après les réactions qu'il obtient des autres. La confrontation est un champ d'essai qui permet aux nouvelles idées de surgir, aux idées existantes de se synthétiser et aux individus de changer.

En résumé, à partir des précisions qu'apportent ces différents facteurs de l'apprentissage, il est possible de dégager un certain nombre de concepts-clés qui permettront d'éclairer davantage la formulation d'intentions éducatives à poursuivre par l'enseignement de l'éducation physique: la motivation, le temps actif, le contexte favorable à la recherche et à la découverte, les valeurs personnelles, le droit à l'erreur et à la divergence d'idées, les échanges interpersonnels, le respect de soi et des autres, la confrontation, l'évaluation de soi et des autres sont autant de concepts qui seront retenus.



**1.7.0**




Respectant l'individualité et toutes les composantes de la personne et devant participer pleinement au développement et à l'épanouissement de la personnalité, on visera avant tout en éducation physique à procurer à l'adolescent une formation adaptée à ses besoins personnels et conforme aux attentes de la société québécoise.

En conséquence, l'enseignement de l'éducation physique au secondaire poursuivra les intentions éducatives suivantes:

- Favoriser chez l'adolescent l'acceptation et l'affirmation de soi, lui permettant de relever les défis que lui posent les conditions variées de l'environnement dans la pratique de l'activité physique;
- Rendre l'adolescent conscient de la complémentarité des actions et des rôles de chacun dans les activités physiques collectives, tant en ce qui concerne des adversaires (opposition) que des partenaires (coopération);
- Faciliter à l'adolescent, l'enrichissement de la gamme des gestes qu'il peut exécuter, de façon à ce qu'il puisse se déplacer avec aisance dans des contextes multiples, utiliser avec profit divers objets et outils, et développer ses possibilités d'expression et de communication dans l'activité physique;
- Encourager l'adolescent à rechercher un état optimal de condition physique;
- Assurer le développement d'habitudes de santé et de bien-être permettant à l'adolescent d'assumer seul ses responsabilités face à son activité physique;
- Préparer l'adolescent à choisir ses activités de loisir en fonction de ses goûts, de ses intérêts et des possibilités du milieu;
- Faciliter à l'adolescent l'acquisition de connaissances relatives aux structures de son moi, à ses qualités personnelles, à ses possibilités et à ses limites, à l'environnement et à ses composantes, aux comportements à adopter lors de la pratique d'activités physiques;
- Encourager l'adolescent à manifester ses intérêts, à développer ses goûts et à persévérer dans ses engagements personnels ou collectifs lors de la pratique d'activités physiques;
- Amener l'adolescent à faire preuve d'une disposition favorable vis-à-vis de la pratique active et plaisante des activités physiques pour le seul plaisir qu'elles comportent;
- Amener l'adolescent à réfléchir sur les conséquences de ses actions et à établir des liens entre son expérience et les connaissances physiques ou biologiques qu'il étudie.

# ANNEXE E

## Projet d'opérationnalisation des objectifs ministériels des cours obligatoires d'éducation physique au collégial.

par
LAROUCHE, René, Ph. D., Université Laval
et
CHIASSON,Luc, M. A., Cégep Lévis-Lauzon

## LES OBJECTIFS MINISTÉRIELS DES COURS OBLIGATOIRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE

Avant 1988, l'enseignement de l'éducation physique au collégial relevait de chaque institution et ne poursuivait pas d'objectifs à l'échelle provinciale. au mois d'août 1988 le Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science spécifiait la raison d'être de l'enseignement obligatoire de cette matière au niveau collégial en identifiant les buts et les objectifs généraux pédagogiques jugés prioritaires et fondamentaux que les éducateurs et éducatrices physiques se doivent d'atteindre à ce palier de formation des étudiants-e-s.
Les objectifs devront être circonscrits de manière plus exhaustive et continue à court (1991-1193), moyen (1994-1996) et long terme (1997-2000), afin d'être en mesure de répondre davantage aux besoins des cégépiens set cégépiennes dans leur vie présente et future

### LES FINALITÉS ET LES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE AU COLLÉGIAL

Les cours obligatoires d'éducation physique au collégial ont pour fins éducatives le développement intégral de la personne et le mieux-être individuel de la population étudiante.

Plus particulièrement, les cours obligatoires d'éducation physique au collégial visent le développement et l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être (attitudes) répartis et intégrés par la personne dans son rapport au corps,son rapport à l'environnement et son rapport à l'autre.

L'éducation physique au collégial met en valeur l'activité physique institutionnalisée comme moyen privilégié d'atteindre les objectifs ministériels visés.

A la différence de l'activité physique récréative, l'éducation physique est d'abord éducation de la personne.

Adopté au comité ad hoc, octobre 1987

### CONTEXTE GÉNÉRAL

L'établissement des objectifs ministériels d'éducation physique au collégial marque une nouvelle étape pour cette discipline. A dominance sportive à ses débuts, celle-ci a été successivement orientée vers le plein air, puis la condition physique, pour revenir à une nouvelle approche humaniste depuis quelques années. Les objectifs établis intègrent ces diverses tendances et insistent sur la dimension pédagogique de l'éducation physique pour que celle-ci améliore la condition physique des élèves à court et à moyen terme, mais aussi à plus long terme.

### LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Tel que formulés, les objectifs d'éducation physique du collégial se présentent sous forme concise, sans prescrire une conception particulière de l'éducation physique.

Dans le domaine des savoirs, qui occupent une place importante et nouvelle par rapport aux autres types d'objectifs, l'accent est mis sur la santé, les habitudes de vie, les outils de mesure de la condition physique et sur la sécurité.

Au chapitre des objectifs de savoir-faire, l'accent porte sur l'endurance et la souplesse, sur la relaxation, sur la créativité et sur les aspects tactiques du sport, un aspect qui sera développé surtout par le collégial.

Pour ce qui est des objectifs d'attitudes, seront privilégiés: l'autonomie, l'objectivité, le sens esthétique et le respect de l'environnement.

De façon globale, la particularité des objectifs pédagogiques du collégial est la relation étroite et constante qu'ils établissent entre les connaissances, les attitudes et les habiletés et les capacités physiques.

Les objectifs d'éducation physique du collégial constitueront un nouvel instrument utile aux enseignants et aux administrateurs pédagogiques des collèges, en plus de servir de point nécessaire de référence pour le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et pour les élèves du collégial.

### DÉLAIS D'IMPLANTATION

Les objectifs ministériels de l'Éducation physique au collégial seront graduellement implantés dans les collèges d'ici à l'automne 1989 où ils deviendront effectifs.

**1.1 LES COURS OBLIGATOIRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE AU COLLÉGIAL ONT POUR BUT:D'ÉDUQUER LES ÉLÈVES AUX VALEURS DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE POUR LEUR RÉALISATION PERSONNELLE ET COLLECTIVE**

| 2.1 SAVOIRS<br>Au terme de leurs cours obligatoires d'éducation physique au collégial, les élèves seront capables: | 2.2 SAVOIR-FAIRE<br>Au terme de leurs cours obligatoires, les élèves auront développé les capacités et les habiletés leur permettant: | 2.3 SAVOIR-ÊTRE<br>Au terme de leurs cours obligatoires en éducation physique au collégial, les élèves auront développé l'habitude: |
|---|---|---|
| 2.1.1 D'identifier les ressources de leur environnement qui peuvent répondre à leurs besoins personnels en matière d'activités physiques et de loisirs actifs.<br>• passer de la connaissance rationnelle à l'élaboration de projets qui correspondent à des motivations intrinsèques.<br>• connaître et accepter les changements du corps qui se transforme à l'adolescence et à diverses périodes de la vie.<br>• ce concevoir l'utilité ainsi que le rôle significatif et bénéfique que l'activité physique peut jouer sur le plan:<br>- de leur développement personnel et professionnel<br>- de la formation globale (physique intellectuelle, mentale, sociale, morale)<br>- de la promotion de la santé globale (physique, mentale, sociale)<br>- de l'amélioration de leur qualité de vie. | 2.2.1 D'identifier et utiliser leurs ressources personnelles de créativité et de communication dans le contexte d'activités physiques impliquant la relation à autrui.<br><br>• utiliser de façon judicieuse et critique diverses catégories d'activités physiques comme moyens d'expression privilégié.<br><br>• les inciter à jouer une variété de rôles comportant certaines responsabilités ou susceptibles de développer les qualités de communication, d'entraide, de leadership, etc. | 2.3.3 D'utiliser les diverses catégories d'activités physiques pour développer de façon formelle et informelle davantage:<br>— de moyens ou de pratiques sanitaires pour s'adapter aux différentes fonctions et à divers types d'environnements:<br>— de valeurs ou de qualités de type:<br>• **biologique**: mieux maîtriser son corps, mieux connaître ses systèmes organiques: cardio-vasculaire, respiratoire, nerveux, musculaire, osseux, contrôle du poids/santé, besoin énergétique, perceptivo-cinétique, réflexe, équilibre,coordination, l'expression corporelle (communiquer par son corps), raffinement gestuel, engagement moteur productif et rentable, etc.<br>•b) **affectif** image de soi positive, connaissance de ses capacités, acceptation de ses limites, défoulement des tensions, gestion du stress, discipline, volonté, persévérance, courage, plaisir, description des capacités d'intériorisation, une image de soi positive, enthousiasme, intérêt, apprendre à vivre et à exprimer ses émotions plaisantes ou frustrantes, à surmonter ses peurs, à accepter la défaite, à se défouler sainement, à contrôler son impulsivité..<br>•c) **intellectuel**: induction/déduction, esprit critique, initiative, imagination, débrouillardise, initiative, etc.<br>•d) **social**: respect de l'adversaire, des coéquipiers et de l'autorité, faire de nouvelles connaissances , amitiés , tolérance, ajustement, interactions positives, vivre en groupe de façon dynamique harmonieuse et interdépendante, apprendre à mieux communiquer et à s'exprimer davantage, autonomie, implication, sentiment d'appartenance, s'affirmer, performer, se mesurer et confronter aux autres, se sentir apprécié, solidarité, esprit compétitif, développer de l'assurance, apprendre à assumer soi-même son devenir dans la micro et la macro société, s'impliquer, apprendre à régler ses problèmes interpersonnels, développer des qualités de leadership, de fraternité, d'ouverture aux autres et comprendre leurs points de vue, tolérant, apprendre à partager, à coopérer, à s'identifier à une équipe,, à accepter des opinions différentes, à confronter ses idées, à relever des défis communs, jouer ensemble, fournir un deuxième effort, poursuivre des objectifs communs, s'éveiller aux problèmes environnementaux, etc.<br>•e) **morale**: L'éthique, l'honnêteté, être constant,persévérance, intensif, discipline, authenticité, stabilité, ambition, droit de faire des erreurs, liberté, oser prendre des risques, force de caractère, fonceur, combatif, démontrer plus de rigueur et de discipline au travail et dans ses études, esprit civique, être responsable, loyal, modestie, ne pas humilier l'adversaire ni le blesser, etc.<br>**Résumé**: s'autoconstruire une personnalité unique, inciter et aider le/la cégépien-ne à développer son potentiel particulier, à se prendre en charge, à puiser en soi, à s'adapter à différents environnements physiques et humains<br>** Pour de plus amples informations, voir l'annexe I. |

* = exemple d'actions à entreprendre ou objectifs spécifiques à poursuivre par les éducateurs et éducatrices physiques pour atteindre les objectifs particuliers.

**1.2 LES COURS OBLIGATOIRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE AU COLLÉGIAL ONT POUR BUT: D'AMENER L'ÉLÈVE À RECHERCHER DES LOISIRS QUI IMPLIQUENT L'ACTIVITÉ PHYSIQUE**

| **2.1 SAVOIRS**<br>Au terme de leurs cours obligatoires d'éducation physique au collégial, les élèves seront capables: | **2.2 SAVOIR-FAIRE**<br>Au terme de leurs cours obligatoires d'éducation physique au collégial, les élèves auront développé les capacités et les habiletés leur permettant: | **2.3 SAVOIR-ÊTRE**<br>Au terme de leurs cours obligatoires en éducation physique au collégial, les élèves auront développé l'habitude: |
|---|---|---|
| 2.1.1 Transmettre des connaissances susceptibles d'avoir des effets positifs sur le plan des motivations intrinsèques et extrinsèques reliées à la pratique régulière et continue de l'activité physique<br><br>2.1.2 Faire vivre des expériences individuelles et collectives qui incitent les participants à être dynamique et autonome au lieu d'être dépendant ou d'attendre après les autres en ce qui a trait à l'occupation active et positive de son temps libre.<br><br>* Connaître les causes d'abandon de la pratique de l'activité physique et tenter d'y remédier. | 2.2.1 Acquérir des savoir-faire dans une variété d'activités physiques:<br>* pouvant être pratiquées:<br>- à l'extérieur (montagne, rivière, parcs, etc.)<br>- à l'intérieur (piscine, gymnase, aréna, etc.)<br>* qui permettent d'être physiquement actifs:<br>- durant quatre saisons<br>- à tous les âges de la vie<br>- à différentes heures de la journée<br>* qui peuvent être pratiqués sur une base<br>- individuelle<br>- duelle/dyade<br>- collective<br>* à un niveau de performance correspondant aux capacités et aux désirs de diverses catégories de participants.<br>- de l'initiation ... à l'excellence<br><br>* qui peuvent être pratiqués dans leur environnement immédiat et habituel, et qui sont facilement et rapidement accessibles chaque jour (p.ex.: maison, usine, école, centre de loisirs, parc, etc.), ou durant certaines fins de semaine (montagne, réserve et pars provinciaux ou fédéraux, etc.) | 2.3.2 De gérer de façon autonome un programme d'activité physique adapté à ses besoins et tenant compte des contraintes reliées au temps et au coût de pratique.<br>* apprendre à se fixer des objectifs réalistes, et qui procurent du plaisir ou une satisfaction personnelle.<br>* rendre l'étudiant/e conscient du fait que la technologie (p. ex.: l'ordinateur) permettent une productivité de plus en plus grande et rapide et exigeant de moins en moins d'efforts physiques, procurera beaucoup plus de temps libres sur une base journalière (+ ou - 6 h de travail) hebdomadaire (= ou - 4 jours de travail), et annuelle (+ ou - 200 jours), ainsi qu'une retraite plus hâtive que les générations précédentes. |

**1.3 LES COURS OBLIGATOIRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE AU COLLÉGIAL ONT POUR BUT: DE DÉVELOPPER LES HABILETÉS MOTRICES DES ÉLÈVES ET DE LES AMENER À UN NIVEAU D'EFFICACITÉ QUI FACILITE LEUR PARTICIPATION RÉGULIÈRE ET CONTINUE À UN CERTAIN NOMBRE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES**

| 2.1 SAVOIRS<br>Au terme de leurs cours obligatoires d'éducation physique au collégial, les élèves seront capables: | 2.2 SAVOIR-FAIRE<br>Au terme de leurs cours obligatoires d'éducation physique au collégial, les élèves auront développé les capacités et les habiletés leur permettant: | 2.3 SAVOIR-ÊTRE<br>Au terme de leurs cours obligatoires en éducation physique au collégial, les élèves auront développé l'habitude: |
|---|---|---|
| 2.1.1 De désigner et de décrire les principaux outils de mesure leur permettant de poser des jugements objectifs sur leur niveau général de développement corporel et d'utiliser adéquatement certains de ces outils. | | |
| 2.1.2 D'identifier et d'évaluer leurs limites et leurs ressources par rapport à la pratique de l'activité physique<br>° Faire vivre une variété d'expériences de façon concrète plutôt que de transmettre des connaissance, mémorisées de façon abstraite. | 2.2.1 De concevoir et d'exécuter des stratégies faisant appel au raffinement de leurs capacités motrices tout autant qu'à leur connaissance approfondie de l'activité.<br>° ne pas concevoir les cours d'éducation physique obligatoires comme un bassin d'alimentation des équipes inter-collégiales. | 2.3.1 D'évaluer objectivement leurs forces et leurs faiblesses dans un certain nombre d'activités physiques.<br>2.3.2 De calibrer leurs activités physiques de façon à améliorer la confiance en soi que génèrent la réussite et le dépassement de soi. |
| 2.1.3 D'énoncer les règles, d'expliquer les techniques et de décrire le conditions de réalisation d'un certain nombre d'activités physiques.<br>° utiliser aussi des activités physiques pouvant être pratiquées par la population en général et développer les qualités nécessaires à leur pratique de façon continue et sécuritaire (p.ex.: 1) bicyclette: équilibre, réflexes, coordination membre inférieur/supérieur, perceptivo-cinétique, etc. 2) natation: se déplacer dans l'eau de façon détendue, contrôler les aqua-phobies, etc.<br>° raffiner les gestes acquis... découvrir de nouveaux mouvements... acquérir de nouvelles habiletés. | 2.2.2 De raffiner et de diversifier les techniques de base permettant une efficacité optimale de déplacement dans divers contextes d'activités physiques associés au sport et au plein-air.<br>° favoriser l'apprentissage de gestes moteurs diversifiés.<br>2.2.3 De raffiner et de diversifier le contrôle, la coordination et la synchronisation de leurs gestes de maniement, de projection et de réception de dans divers contexte d'activités physiques associés au sport et au plein-air.<br>- transmettre des habiletés et des techniques qui permettent de ressentir un plaisir immédiat<br>- faire atteindre un certain degré d'autonomie dans diverses activités physiques susceptibles d'être pratiquées à différentes saisons et à diverses étapes de la vie | 2.3.3 De percevoir positivement la pratique de l'activité physique.<br>°- notamment au sujet du rôle important qu'elle peut jouer dans leur vie personnelle et professionnelle pour combattre les effets du stress<br>- de la sédentarité au travail ... moyen pour bouger, prendre sa santé en charge.<br>- des stress générés par le travail ... moyen pour se détendre, se ressourcer, se réénergiser.<br>- du travail effectué avec l'aide de machines ... moyen pour communiquer, rencontrer des personnes (avant, pendant et après) |

**2.4 LES COURS OBLIGATOIRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE AU COLLÉGIAL ONT POUR BUT: D'AMÉLIORER À LONG ET À LONG TERME LA CONDITION PHYSIQUE DES ÉLÈVES DANS LE CONTEXTE D'UNE APPROCHE GLOBALE DE LA SANTÉ EN RELATION AVEC L'ENVIRONNEMENT ET LES HABITUDES DE VIE**

| 2.1 SAVOIRS<br>Au terme de leurs cours obligatoires d'éducation physique au collégial, les élèves auront capables: | 2.2 SAVOIR-FAIRE<br>Au terme de leurs cours obligatoires d'éducation physique au collégial, les élèves auront développé les capacités et les habiletés leur permettant: | 2.3 SAVOIR-ÊTRE<br>Au terme de leurs cours obligatoires en éducation physique au collégial, les élèves auront développé l'habitude: |
|---|---|---|
| 2.1.1 De démontrer que le développement (et l'entretien) de son corps représente des volets importants du mieux-être et de l'amélioration de la qualité de vie, et qu'on doit y consacrer du temps sur une base journalière ou hebdomadaire (habitude de vie)<br>2.1.2 De nommer, de décrire et de mesurer la valeur des principaux déterminants et des caractéristiques essentielles d'une bonne condition physique.<br>- Identifier les principaux moyens et les différentes façons d'améliorer sa condition physique ... sans la détériorer par des abus du surentrainement ou par la consommation de substances néfastes(p.ex.: stéroïde, drogues, etc.)<br>2.1.3 De spécifier les liens de causalité entre les habitudes fondamentales de vie et la santé<br>• Identifier les effets que certaines habitudes de vie mauvaises peuvent avoir sur la santé à court, moyen et long terme... y compris les conséquences que peut avoir le surentrainement.<br>• Promouvoir les comportements susceptibles d'améliorer la qualité de la vie et de contribuer à l'acquisition d'habitudes de vie saines.<br>• Lorsque nécessaire ou avantageux, inciter l'individu à changer certains comportements qui peuvent avoir des conséquences néfastes sur la santé à court, moyen et long terme.<br>2.1.4 D'associer les principes physiques et physiologiques fondamentaux s'appliquant aux activités qu'ils pratiquent.<br>• Apprendre pourquoi respecter l'environnement à travers des activités physiques pratiquées dans la nature. | 2.2.1 Démontrer qu'à travers l'utilisation de différentes catégories d'activités physique, l'organisme humain peut s'adapter à certaines tâches ou conditions de travail spécifiques à la pratique de tel métier, occupation, profession.<br>2.2.2 De maintenir et d'augmenter de façon personnelle et autonome:<br>a) le niveau de leurs qualités organiques et en particulier de leur endurance cardio-vasculaire;<br>b) le niveau de leurs qualités musculaires et en particulier de leur endurance musculaire et de leur souplesse;<br>c) le niveau de leurs qualités d'agilités et de dextérité et en particulier de leur justesse de mouvement.<br>• savoir comment respecter l'environnement physique et humain | 2.3.1 De s'occuper des affaires relatives au maintien de son corps en bonne santé biologique<br>2.3.2 De démontrer un comportement respectueux de l'environnement dans le contexte d'activités physiques<br>— Développer chez l'étudiant/e une prise de conscience beaucoup plus approfondie et élargie sur le plan écologique afin de les rendre davantage conscient-e-s des répercussions sociales et économiques que leur style de vie peut avoir sur l'écosystème, tout en leur montrant comment vivre en harmonie avec la nature lorsqu'on y pratique des activités de plein-air à des fins de détente, de réénergisation, de resourcement, etc.<br>— Apprendre à utiliser de façon optimale et à chaque saison toutes les possibilités qui s'offrent dans l'environnement géographique immédiat (p.ex.: parcs, pistes cyclables, etc.), ou relativement rapproché ( p. ex.: sentiers de randonnée en montagne, pistes de ski de fond, etc.). |

**1.5 LES COURS OBLIGATOIRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE AU COLLÉGIAL ONT POUR BUT: DE CONTRIBUER À LONG TERME À LA SANTÉ DES ÉLÈVES**

*** La santé est une réalité multidimensionnelle, globale, holistique; il importe qu'on se préoccupe de l'améliorer et de travailler à son maintien à la fois sur le plan biologique, mental et social. L'éducation physique peut contribuer grandement au maintien et au développement de la santé individuelle et sociale comme un tout intégré et en constante interrelation.**

| 2.1 SAVOIRS | 2.2 SAVOIR-FAIRE | 2.3 SAVOIR-ÊTRE |
|---|---|---|
| Au terme de leurs cours obligatoires d'éducation physique au collégial, les élèves seront capables:<br>* de connaître le rôle capital que chacun se doit de jouer pour conserver sa santé physique, mentale et sociale. | Au terme de leurs cours obligatoires d'éducation physique au collégial, les élèves auront développé des capacités et des habiletés dans une variété d'activités physiques favorisant la promotion et la prise en charge de sa santé (prévention, recouvrement): | Au terme de leurs cours obligatoires en éducation physique au collégial, les élèves auront développé l'habitude:<br>* d'être autonome et responsable au sujet du maintien et de l'amélioration de leur santé (physique, mentale, sociale) actuelle et future |
| * acquérir des connaissances favorables à la promotion de la santé globale et holistique plutôt que de considérer l'être humain biologique comme une simple machine<br>* connaître certains signes qu'émet le corps lorsqu'il y a blessure, malnutrition, stress, etc. | | Amener l'étudiant-e à considérer que l'éducation physique représente le véhicule par excellence pour développer des attitudes positives ainsi que des habitudes de vie saines et favorables à la prise en charge et à la promotion de sa santé globale ou holistique. |
| 2.1.1 SANTÉ BIOLOGIQUE<br>2.1.1.1 D'établir les principaux rapports entre l'activité physique et l'état de bien-être qu'elle procure.<br>* transmettre des savoirs qui ne se limitent pas seulement au conditionnement physique mais qui abordent aussi les problèmes découlant:<br>- de la sédentarité... et du sur entraînement ou de l'excès d'exercices.<br>- de la surconsommation d'aliments, d'alcool, de tabac, etc.<br>2.1.1.2 D'indiquer et d'appliquer les règles essentielles de sécurité dans le domaine de l'activité physique, des sports, du plein air et des loisirs actifs.<br>* inciter le participant à identifier au préalable certains types et niveaux de risques susceptibles de se produire et comment s'y prendre pour les prévenir ou les éviter via certaines règles élémentaires de sécurité. | 2.1.1 SANTÉ BIOLOGIQUE | 2.1.1 SANTÉ BIOLOGIQUE<br>2.1.1.1<br>* utiliser diverses catégories d'activités physiques pour améliorer la qualité de vie individuelle, et tendre vers l'atteinte d'un mieux-être personnel à la fois sur le plan de la santé biologique, mentale et sociale.(voir annexe M)<br>* rendre l'étudiant-e conscient du fait qu'il/elle est le-la principal-e responsable du maintien ou de l'amélioration de sa santé sous tous ses angles (biologique, mentale et sociale) et que l'activité physique pratiquée de façon modérée et régulière représente un excellent moyen de prévention et de promotion sanitaire.<br>* auto-responsabiliser les étudiant-e-s au fait que certaines activités physiques mal pratiquées, ou dont le corps est insuffisamment préparé comportent des risques accrus de blessures mineures ou graves qui laissent parfois des séquelles et qui nécessitent des coûts énormes en soins et en pertes de toutes sortes. |

| | | |
|---|---|---|
| **2.1.2 SANTÉ MENTALE**<br>• s'intéresser davantage aux rôles multiples que l'activité physique peut jouer face à la recherche d'un meilleur équilibre chez l'être humain, et la prévention:<br>- des maladies psychosomatiques découlant ou amplifiées par certains modes de vie.<br>- des maladies que la société post-industrielle génère ou accroit (p.ex.: épuisement professionnel, augmentation du taux de suicide chez les jeunes adultes, etc.) | **2.1.2 SANTÉ MENTALE**<br>De choisir, de contrôler, de coordonner et d'adapter un ensemble de techniques mentales et corporelles permettant la relaxation et l'expression. | **2.1.2 SANTÉ MENTALE**<br>• réaliser que l'on peut pratiquer diverses catégories d'activités physiques à des fins de détente, de resourcement, de ré-énergisation, où pour être davantage en mesure de gérer le stress de la vie personnelle ou professionnelle. |
| **2.1.3 SANTÉ SOCIALE**<br>• démontrer que l'éducation physique, à travers la pratique de diverses catégories d'activités physique, a des effets positifs sur l'apprentissage de la vie en société.<br>• utiliser des styles d'intervention qui favorisent l'établissement de contacts rapides et le maintien de relations efficaces entre les étudiant-e-s.<br>• démontrer que la pratique d'activités physiques à caractère collectif peut jouer un rôle positif très important en ce qui a trait:<br>- à l'intégration au cégep<br>- au développement du sentiment d'appartenance<br>- à l'identification et à l'utilisation de groupes de supports.<br>- à la capacité de s'adapter aux changements (de partenaire, d'équipe)<br>- à la nécessité de faire face aux stress de la vie. | **2.1.3 SANTÉ SOCIALE** | **2.1.3 SANTÉ SOCIALE**<br>• faire découvrir que la pratique de diverses catégories d'activités physiques possède un très grand pouvoir de socialisation, d'intégration et d'implication sociale.<br>• faire prendre conscience des effets positifs et négatifs que peuvent avoir sur la santé:<br>- certains contextes sociaux (école, bureau, usine, etc.)<br>• exécution de certaines tâches (exigences musculaires, cardio, etc.)<br>• identifier, au moment de la pratique de l'activité physique, une ou des personnes pouvant agir comme support, soutien ou confident durant les périodes difficiles dans la vie |

## ANNEXE F

Les grands courants de pensée en éducation physique aux États-Unis, au Canada-anglais et au Québec francophone, à différentes époques (1819-1990).

**Source:** LAROUCHE, René. L'éducation physique au Québec: professionnalisation et positions des diplômé-e-s sur le marché du travail, Thèse de doctorat en sociologie, Université Laval, Faculté des sciences sociales; 1984, pp 412.

## Les grands courants de pensée en éducation physique, aux Etats-Unis, au Canada-anglais, et au Québec-Francophone, à différentes époques

### Etats-Unis

Symbiose et/ou Tutelle (1959) - Watson (1965) - Zeigler (1965) et de plusieurs livres et articles

1970-1979 | 1960-1969 | 1950-1959 | 1940-1949 | 1930-1939 | 1920-1929 | 1910-1919 | 1900-1909 | 1890-1899 | 1860-1889 | Avant 1859

- Le courant humaniste (pédagogie)
- Le courant technologique (kinésiologie)
- Le courant pédagogique où l'enseignement est perçu soit comme - art
- Le courant scientifique - une science

(1918-1930) La période de l'éducation physique américaine

(1819-1918) La période de l'influence européenne

Le processus éducationnel axé, surtout à compter des années vingt, sur le développement des multiples dimensions de l'être humain (physique, social, psychologique, affectif, intellectuel, moral) en lieu de l'approche privilégiant le dualisme

- Activité adaptée à l'environnement dans lequel évolue le citoyen
- Intérêt envers les activités susceptibles d'être pratiquées tout au long de la vie

- Santé = absence de maladie au moyen de la prévention et de l'hygiène
- Amélioration de la condition physique de la jeunesse américaine: croissance normale, développement organique et certaines qualités musculaires

- L'éducation à la santé (hygiène corporelle en vue de la prévention de la maladie
- La croissance et le développement "normal" du corps et rôle de l'activité physique en thérapie

1830 La gymnastique allemande- développement et entraînement du corps, tendance approche militariste

1860 La gymnastique suédoise - emphase sur la correction et la posture.
1860 La "gymnastique américaine" ("Hitchcock System" - "Dio Lewis System" - "Beecher System")
1880 L'émergence progressive du jeu, du sport, de la danse: folkloriques; naturelle ou d'interprétation.
1881 Le "système Sargent" -combinaison de gymnastique allemande - médecine - sports - activités athlétiques + mesures anthropométriques et des divers effets de l'exercice physique.
1889 L'aspect récréatif et hygiénique (Anderson) - 2 facettes de l'aspect hygiénique:
- les bienfaits de l'exercice physique sur la santé, et leur pratique en vue d'améliorer le corps ou pour en corriger certains aspects.
- l'acquisition d'habitudes et de pratiques saines, et intérêt envers l'amélioration de l'environnement.
1889 Boston conférence "nationale" où l'on précise ce que chaque courant de pensée en éducation physique peut apporter à la nation américaine.
1890 L'approche éducationnelle (Gulick) - force, endurance, contrôle musculaire + développement, jugement, courage, auto-discipline + symétrie, expression, beauté du geste.
1877 La culture physique de Delsarte.
1895 Les YMCA créent des ligues pour la pratique des sports en fonctions des objectifs que pourrait leur mouvement. Le sport peut jouer un certain rôle à l'intérieur du processus éducationnel tout en favorisant le maintien d'une meilleure santé chez les participants.
1877 La vie en plein-air (Wood).
1885-1900 L'âge d'or des mesures anthropométriques, et prescription d'exercices par médecins/ éducateurs physiques pour acquérir les proportions idéalisées, ou obtenir des résultats à caractère thérapeutique.
Fin XIXe siècle Les éducateurs physiques contestent l'esprit des 9 lois du gouvernement central destinées à permettre aux officiers de l'armée/marine d'ouvrir dans les écoles publiques à târe d'instructeur dispensant l'éducation militaire de base et toute forme de conditionnement physique susceptible de pallier aux carences "sur le plan de la vigueur, de l'endurance, de la résistance musculaire et organique".
1902 L'approche thérapeutique est remise en question, et l'aspect éducationnel est davantage privilégié.

**L'utilisation du concept "total fitness"**

À compter du début des années cinquante, afin de se référer au développement de l'aspect: multidimensionnel de l'être humain, ainsi qu'à l'augmentation de la qualité de la vie et du mieux-être de l'individu

### Canada-anglais

Canal (1964) Commission de Montréal (1971) au Canada-anglais

1842-1962 Habiletés pour le jeu; les activités à caractère co-éducationnelles, récréatives et athlétiques, programmes de conditionnement physique.

1940-1947 Calisthénie et entraînement pour la défense.

1920-1939 Combinaisons de jeux, gymnastique et d'exercices libres.

1910-1919 Calisthénie et exercices physiques

1895-1910 Activités à caractère athlétique, calisthénie et gymnastique.

1870-1895 Drill, gymnastique, calisthénie et jeux.

1850-1870 Les exercices militaires

1946-1970 L'éducation physique [gouvernements provinciaux] / L'aptitude physique [gouvernement fédéral]

1920-1945 L'aptitude physique (physical fitness)

1900-1920 Le militarisme

1763-1841 Les débuts du système anglais

1604-1763 Le régime français

Le conditionnement physique et le sport amateur

### Québec-francophone

Jenny (1975)

1930 - Le courant pédagogique
1954 - Le courant humaniste
1965 - Le courant scientifique

1830-1950 - Le courant militarisme, à la ville
1830-1940 - Le courant agriculturisme, à la campagne
1880-1930 - Le courant hygiénisme

# ANNEXE G

## L'exercice physique et la qualité de vie.

**Source:** DISHMAH, Rod K., Exercice Adherence: its impact on Public Health: Champoing, Illinois, Human Kinetic Books; 1988, pp. 80 à 86.

## Exercise and the Quality of Life

Exercise appears to be related to several quality of life factors. The potential health benefits of regular exercise and physical fitness to longevity, work performance, and the aging process are discussed.

### Health and Longevity

The evidence linking exercise habits to risk of dying was briefly reviewed earlier in this chapter. Regular exercise appears to benefit health in numerous ways. It is beyond the scope of this discussion to detail the topic, but several recent publications should be examined by those interested in the issue (Eckert & Montoye, 1984; White & Mandeika, 1982; Powell & Paffenbarger, 1985).

The effect of exercise on longevity has been assessed by studying former athletes. Athletic participation does not generally appear to be strongly related to longevity (Stephens, Van Huss, Olson, & Montoye, 1984). Although former athleticism does not appear to be related to longevity, current exercise participation appears to decrease the risk of dying prematurely (Paffenbarger et al., 1978; Morris et al., 1980). Direct evidence supporting this assumption is still lacking, but research is now beginning to suggest an extension in longevity in active individuals (Paffenbarger, Hyde, Wing, & Steinmetz, 1984).

### Exercise and Work

Very few employees in modern America expend a large number of calories on the job. High levels of physical fitness are not directly required for occupational success. Regular exercise habits and optimal levels of physical fitness may, however, contribute indirectly to work performance and job satisfaction. Health promotion and physical fitness programs in the workplace have increased enormously during the past few years. Most of these programs have been implemented with the assumption that they will lead to improved worker performance and reduced medical care costs. Unfortunately, most of these programs have not been rigorously evaluated, and program effects are somewhat unclear. In recent years, however, evidence has been presented that supports the value of worksite programs.

A properly planned and implemented program can have a major impact on exercise patterns and physical fitness levels of large numbers of employees. The Johnson and Johnson *Live-for-Life* Program increased estimated $VO_2$ max levels in employees receiving the full program a net 7 to 8% compared to employees receiving only a health screen (Blair, Piserchia, Wilbur, Crowder, 1986). This result compares very favorably to the 15 to 18% net increase of $VO_2$ max levels of treated subjects in small, tightly controlled studies. Furthermore, the changes at Johnson and Johnson extended over a 2-year period and were distributed throughout the work force across all demographic groups.

A review of worksite health promotion programs indicates several potential economic benefits. School employees in the Dallas Independent School District who participated in a health promotion program were absent 1.25 fewer days per year than nonparticipants (Blair, Smith, Collingwood, Reynolds, Prentice, & Sterling, 1986). A multivariate analysis was used to relate reduction in absenteeism to improvement in physical fitness. Other economic benefits attributed to health promotion include less turnover (Cox, Shephard, & Corey, 1981) and reduced medical care costs (Shephard, Corey, Renzland, & Cox, 1982; Bowne, Russell, Morgan, Optenberg, & Clarke, 1984). Assigning an economic or productivity value to psychosocial variables is difficult, but logically such variables are important. We find that employees participating in health promotion activities exhibit significant increases in feelings of general well-being and self-concept (Blair, Collingwood, et al., 1984).

### Exercise and Aging

Virtually all published studies show a decline of physical fitness with age. The rate of decline, however, is unclear. Several analyses, including our own, suggest a decline in $VO_2$ max of about 10% per decade (Blair, Lavey, Goodyear, Gibbons, & Cooper, 1984). A key issue is whether or not these declines in physiological functioning differ in active and inactive individuals. Published studies are inconsistent: some show a slower decline among the active, some show no difference, and some show a more rapid decline in athletes. Interpretation of existing studies is made difficult by variations in design and study groups. Both cross-sectional and longitudinal studies are available, and special problems in interpretation arise with both types (Shephard, 1978). Cross-sectional studies may be biased by selective recruitment of active and inactive subjects, and longitudinal studies may be confounded by detraining effects in addition to aging. Several of the existing studies used highly selected samples such as physical education majors or athletes; such results are difficult to generalize to the population. Few of the studies have information on lifestyle factors, and in some cases even exercise data are lacking. Many of the earlier studies were conducted when very few adults exercised regularly. The difference, therefore, between active and inactive groups might have been quite small.

In summary, the effect of exercise on the physical fitness decline across the age span is uncertain and much further study is needed to clarify this issue. What is absolutely clear, however, is that at any age the active individuals have greater physical working capacities than their inactive peers. For example, the active 60-year-old person may be as physically fit as the inactive 30- or 40-year-old. Whether this is due to an attenuation of the physical fitness aging curve or totally to training is immaterial. No other health intervention can hope to achieve a 20–30 year gain in functional capability, and the active and physically fit senior citizen is much better able to meet the physical demands of life.

## Exercise and the Public's Health

Americans are much more interested today in taking the responsibility for their own health than they were in the past. Although the data are sometimes scanty, it seems clear that millions of individuals have improved their health outlook by stopping smoking, changing their diet, and starting regular exercise. The scientific basis for efficacy has been strengthened considerably by reports such as those from the Alameda County study (Breslow & Enstrom, 1980) that support common sense health habits.

Adoption of regular exercise habits has been one of the significant health habit changes to occur in the last 10 to 20 years. Unfortunately, we do not have good national data to precisely document the extent of the change, but surely few can doubt that many more people are active now than was the case several decades ago. Much remains to be done, however. No more than 20% of the adult population in the United States engages in optimal levels of activity (defined as having a sufficient frequency, intensity, and duration for cardiovascular fitness improvement) (Stephens, Jacobs, & White, 1985). Furthermore, several demographic subgroups (the elderly, blue collar workers, and women) are much less likely to engage in regular exercise than others. If the public health benefits of exercise are to be fully realized, promotion of exercise for these underserved groups must be increased.

The prevalence of inactivity in the United States is much higher than the prevalence of several other deleterious health behaviors. Approximately 80% of Americans are sedentary while less than 40% of the population smoke cigarettes. In theory more may be gained in the population's health status by adoption of exercise than by smoking cessation. This does not apply, obviously, to the sedentary individual who smokes. That person will benefit most from stopping smoking. When we look at the entire population, however, exercise adoption may be most important. Patten-berger et al. (1984) have applied these concepts to calculations of community attributable risk in their Harvard alumni study data. In the Harvard group, community attributable risk for several risk factors is presented, with the risk expressed as a percent of first heart attacks that presumably could have been prevented if all individuals in the population eliminated that risk factor. The result of this analysis suggests reductions in heart attacks for the following risk factors: sedentary lifestyle 23%, cigarette smoking 13%, overweight 11%, hypertension 10%, and parental history of heart attack 10%. These analyses suggest that if all alumni had been physically active 23% of all first heart attacks would have been prevented; if all hypertension had been eliminated 10% of the heart attacks in the group would have been prevented. These calculations require several assumptions that may or may not be valid, and it is easy to quarrel with the specific figures. The fact remains, however, that due to the strong association between exercise and health, and the high prevalence of sedentary living in the population, lack of exercise is a very significant health problem in the United States. The Harvard data are probably an underestimate of the national impact because only 61% of the alumni were sedentary, which is probably less than in the U.S. population as a whole.

## Summary

*Ample evidence links regular exercise to health and functional capability throughout life. Exercise may also operate synergistically with other lifestyle factors to promote better health and quality of life. Present data strongly suggest that elimination of sedentary habits in the United States would have a major impact on health for the population. Exercise is an important part of a healthy lifestyle.*

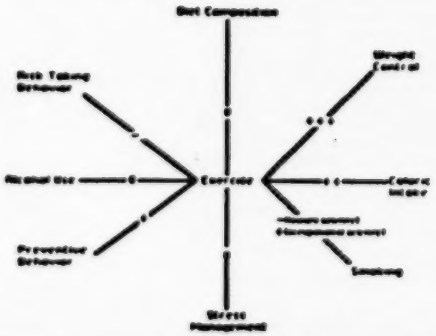



Figure 1 Association between exercise and other risk factors. *Note.* Positive association between exercise and other behavior (+ = weak, + + + = strong); negative association between exercise and other behavior (– = weak, – – – = strong); no association effect demonstrated = 0



«Qualité de vie»: à tout considérer, c'est sans doute ce qui traduit le mieux l'ensemble des résultats positifs qu'une société peut attendre de sa décision de faire sa place au loisir. Du moins est-ce l'espoir que nourrissent tous ces citoyens et tous ces groupes en quête d'un mieux-vivre et d'un mieux-être et qui ont misé pour cela sur la qualité de l'emploi de leur temps libre. Et parler de mieux-vivre et de mieux-être, n'est-ce pas d'abord et avant tout parler d'une certaine harmonie entre nous et notre environnement, d'une sorte d'équilibre entre la personne, son temps, son espace et son cadre de vie? N'est-ce pas finalement parler de nouveaux types de rapports sociaux, voire même de société? «Lorsqu'un nombre important de citoyens», comme le disait le Livre vert, «sont résolus de prendre leur temps en main et acceptent d'emprunter la route de l'effort, de l'expression, de l'ouverture, du dépassement, c'est toute la collectivité qui prend le goût de la santé, de l'équilibre, de la force, de la consistance, de la fierté et de la dignité» [23].

Tel est l'essentiel de la conception du loisir que le gouvernement n'hésite pas à faire sienne. Et même si une définition ne fait pas une politique, il n'en demeure pas moins que l'idée qu'on peut se faire du loisir indique déjà un certain nombre d'attentions à cultiver et à traduire en finalités opérationnelles. Ainsi, parce que le loisir est détente et renvoie aux réalités du travail, il est clair qu'une politique du loisir devra s'articuler à certains éléments d'une politique du travail; parce que le loisir est gratuité, liberté et créativité, on doit tout mettre en oeuvre pour que les citoyens eux-mêmes puissent prendre en charge leur temps de loisir; parce que le loisir est un lieu privilégié de formation permanente, on ne voit pas bien comment une politique du loisir pourrait ne pas s'arrimer solidement à une politique globale d'éducation permanente; parce que le loisir est au confluent des réalités culturelles, sociales et économiques, on est en droit de s'attendre à ce qu'une politique du loisir s'articule explicitement aux politiques de développement culturel, social et économique et soit, de ce fait, une politique de développement communautaire; enfin, parce que le loisir constitue un important droit humain, une politique du loisir doit viser en priorité l'accessibilité du loisir pour tous et chacun des citoyens.

[23] [24]

# ANNEXE H

## L'exercice physique et sportive au lycée

**Source:** HÉBRARD, Alain. L'éducation physique et sportive: réflexions et pespectives, Paris; Coédition Revue STAPS et Éditions "Revue E.P.S."; 1986, pp. 89 à 93.

# 3. LE LYCÉE

*Les différences individuelles*

Parler de façon « générale » d'une classe d'âge donnée est difficile et risqué, c'est tenter de réduire puis de gommer les différences qui existent entre les élèves. Les particularités individuelles sont le plus souvent à l'origine des problèmes pédagogiques les plus délicats. La réussite des élèves dépend de la prise en compte de leur originalité. Plus on avance dans le développement de l'enfant, plus les différences s'établissent et plus la personnalité se structure. Si les adolescents, élèves des lycées, présentent des caractéristiques (homogénéité apparente) celles-ci correspondent pour l'essentiel à une phase d'interdétermination et à un processus de différenciation (hétérogénéité réelle).

### 3.1. Le passage au lycée

Le passage au lycée est souvent décrit comme une période de destructuration. On ne peut prendre ce terme dans son sens le plus fort, d'une part parce que cette période de déstabilisation n'est pas brutale (elle a commencé avec la puberté dès le collège), d'autre part, parce qu'il s'agit ici de la structuration de la personnalité qui est effectivement en voie d'évolution ce qui nécessite la désorganisation d'un équilibre antérieur pour accéder à un équilibre plus complexe.

*Destructuration, restructuration*

L'entrée en classe de seconde entraîne le plus souvent un changement d'établissement. L'élève doit reconstruire son système de relation face à de nouveaux lieux, professeurs et camarades. Cette « destructuration » institutionnelle vient s'ajouter à une « destructuration » personnelle liée à la phase pubertaire. Dès le collège, le « réveil brutal des pulsions » (après la période dite « de latence ») met en cause l'équilibre antérieur dont on a dit qu'il était favorable aux apprentissages moteurs en particulier.

*L'opposition*

L'adolescent doute de lui-même, son image se transforme aussi bien dans le miroir que dans les yeux d'autrui (qui est-il ?) ; il doute aussi de son avenir face à ses aspirations (qui sera-t-il ?). Des formes de défense apparaissent. On observe un refus de l'univers de l'adulte et des contraintes sociales (aspiration à d'autre modes de vie sociale).

Cependant, l'adolescent a aussi besoin de références positives à l'adulte et de s'identifier à telle ou telle personne (cette observation n'est pas contradictoire à la précédente elle en est plutôt le complément). Il s'investit parfois dans la défense des grandes causes humanitaires (non violence, droit de l'homme, etc.). Les discussions, les rencontres révèlent cette volonté de construire l'avenir.



*Nouvelle approche ... la scolarité*

L'adolescent, confronté à une nouvelle approche de la scolarité et des méthodes de travail, perçoit qu'il entre dans une période où des choix devront être effectués en permanence ; cette période de déterminations et d'orientations successives sera subie si l'élève n'est pas armé pour répondre aux exigences et aux conditions de réalisation de ses aspirations. La diversité de ses activités, comme le choix qu'il effectue vont l'obliger à une organisation personnelle de son travail. La construction de sa personnalité passe par des gratifications nécessaires. Ses besoins d'affirmation et d'intégration sociale doivent trouver des réponses au lycée.

### 3.2. Se connaître

*L'identité de l'adolescent*

L'affirmation de soi passe d'abord par la construction ou la reconstruction de l'image de soi, il s'agit d'ici d'élaborer son identité, de se distinguer des autres tout en s'intégrant au groupe. Se connaître c'est prendre conscience des différences, des particularismes, des qualités et des possibilités des uns et des autres, c'est identifier les aptitudes et capacités, les caractéristiques morphologiques et les investir dans l'activité pour accéder à d'autres capacités.

*S'éprouver*

Cette appréciation de soi-même sera psychologiquement plus facilement acceptée si elle n'est pas immédiatement comparée à celle d'autrui (la majorité des lycéens se disent peu attirés par la compétition contre autrui). Si certains d'entre eux ont choisi la compétition sportive comme moyen d'expression, la plupart appellent de leurs vœux d'autres formes de pratique.

*Se dépasser*

Agir, vouloir agir, pour se dépasser et se réaliser passe par la connaissance de ses capacités et par la possibilité de choisir les activités correspondant à ses aspirations. Le progrès dans une activité passe aussi par la consolidation des acquis dans le sens où les transformations physiologiques et pychologiques entraînent une modification des ressources ce qui suppose un ajustement des capacités à les mobiliser.

*Choisir des activités de prédilection et des modes de pratique*

L'élève du collège a été confronté à la variété des activités. Le lycée peut être le moment des choix et l'occasion de découvrir d'autres modes de pratiques que celles qui ont permis le développement et l'éclosion de savoirs et savoir-faire. Les activités sportives enseignées peuvent déboucher sur la mise à l'épreuve personnelle ou sur une confrontation à une norme établie (performance) tout autant que sur la compétition avec autrui. Des activités à caractère « esthétisant » ou « équilibrateur » (relaxation, musculation...) peuvent être proposées selon des modes de pratique adaptés. Enfin des modes d'organisation peuvent privilégier la réalisation de projets collectifs et favoriser l'épanouissement personnel et la convivialité. Il ne s'agit

pas ici de faire choisir tel ou tel mode de pratique de façon définitive mais de concrètement mettre en évidence leur particularité.

### 3.3. Connaître les activités physiques et sportives

*Une connaissance « éprouvée » des activités physiques et sportives*

Se connaître pour agir mais aussi agir pour se connaître et connaître les activités c'est accéder à une culture corporelle. En E.P.S., au cours des expériences motrices, la connaissance première est celle qui est éprouvée au cours de l'action. Celle-ci n'est pas nécessairement verbalisée ou formalisée elle n'en est pas moins une connaissance réelle. Il y a une prise de conscience « de » l'activité au moment de sa réalisation. Ainsi, les élèves perçoivent les effets de l'effort sur la fonction cardiaque, les connaissances théoriques « sur » la fonction cardiaque éclairent cette connaissance intime et donnent les moyens de mieux organiser ses efforts, d'élaborer des stratégies d'entraînement. Cependant, on doit bien comprendre qu'en E.P.S. il existe des connaissances nombreuses (fonctions physiologiques, principes bio-mécaniques...) qui peuvent être apportées avant l'action. Celles-ci ne sont que de peu d'utilité pour agir. Réfléchir sur une pratique considérée comme un phénomène culturel réduit considérablement son intérêt si on y est insuffisamment confronté.

*Une connaissance réflexive des activités*

Par contre dès qu'une activité a été suffisamment éprouvée, intériorisée, dès lors il devient important, particulièrement au lycée, que « le concret prenne son sens par l'abstrait ». Il est souhaitable que l'élève dégage de ses expériences motrices ce qu'il y a de plus général dans la coordination de ses opérations, qu'il conceptualise « ce qu'il fait » et « comment il fait ». C'est d'une certaine façon théoriser la pratique, établir un modèle, une représentation des opérations effectuées et des exigences et contraintes des activités. Cet effort peut permettre de généraliser ce qui a été appris à d'autres situations et d'investir les savoirs et savoir-faire dans la vie adulte (12).

*Les relations du concret et de l'abstrait*

Parce que le corps n'est pas un sujet extérieur pour celui qui agit, il ne s'agit pas seulement en E.P.S. de construire un modèle abstrait pour comprendre le réel et agir ensuite sur lui. Il s'agit toujours de partir du réel (le corps en action) pour le comprendre et accéder à un niveau d'habileté supérieur.

(12) Pour ce faire, sans doute est-il nécessaire de faire appel ici à la notion de « principes d'action » ; sous ce vocable, on entendra la connaissance des principes (d'ordre moteur, physiologique, psychologique...) qui régissent l'activité physique entreprise et menée de manière rationnelle. Ainsi, l'élève ayant connaissance de ces principes d'action, pourra-t-il, devenu adulte, gérer à sa convenance et selon la situation rencontrée, sa pratique personnelle d'activité, quelle soit de forme compétitive, de loisir ou d'entretien.



*« Gérer » ses propres actions*

« Se connaître », « connaître les activités » c'est pour l'élève avoir la possibilité d'établir un projet personnel et de gérer son activité. Les heures consacrées aux options : « Activités Sportives Spécialisées » lorsqu'elles sont proposées par les établissements peuvent permettre de développer cette forme d'enseignement.

### 3.4. Connaître les autres

*Entraide et coopération*

Le groupe de travail en E.P.S., permet la rencontre des différences sociales, physiques et psychologiques dans l'action. Les phénomènes d'intégration dans le groupe, la solidarité sont ici présents. Les activités physiques et sportives réclament l'aide et la sécurité apportées par autrui ; elles impliquent dans les activités collectives la présence de partenaires et d'adversaires qui acceptent les mêmes règles. Il ne suffit pas, ici, d'être responsable de soi, de se mettre « en jeu », de se « prendre en charge » et d'organiser son activité ; l'E.P.S. lorsqu'elle propose des actions individuelles appelle, le plus souvent, à leur organisation collective.

*Communication et « gestion » collective des activités*

Organiser son action c'est aussi participer à l'organisation collective de l'activité enseignée. La communication est nécessaire, l'élève verbalise, échange à partir du langage spécifique de l'E.P.S. qui décrit et analyse la réalité des conduites motrices. L'élève communique pour comprendre ses difficultés, apprécier ses capacités et celles des autres, pour identifier et utiliser les informations (en particulier les critères de réussite) susceptibles d'aider à l'organisation de l'action personnelle et collective.

### 3.5. La mise en œuvre

*Le choix des activités*

La classe de seconde, parce que l'élève se trouve dans un nouvel environnement permet d'aborder des activités jusque là peu ou pas pratiquées afin de compléter les possibilités de choix de l'élève en classe terminale. A partir de la classe de première, on veillera à organiser les choix d'activités (options). Quatre à six activités peuvent être un maximum qui inclurait les activités choisies pour les épreuves du baccalauréat.

*Les différents modes de pratique*

Des formes nouvelles de groupement des élèves peuvent être proposées selon les conditions d'enseignement des établissements.

Pour une même classe (ou pour un niveau de classe, lorsque les plages horaires le permettent) on peut proposer des ateliers de travail différenciés en fonction des niveaux d'habileté atteints. A partir de la classe de première, ces ateliers sont organisés selon les choix des activités effectuées par les élèves. L'évaluation porte sur l'ensemble des dimensions telles qu'elles

sont proposées pour le baccalauréat. Simultanément, on peut envisager la constitution de groupes hétérogènes (mixité, niveaux d'habileté différents) auxquels on proposera la réalisation d'activités collectives débouchant sur des tournois mixtes ou des rencontres diverses. L'organisation collective et l'initiative des élèves sont ici sollicitées afin d'entrer concrètement dans les modes de pratique adaptées à la vie quotidienne de l'adulte (pratique familiale, associative, de loisir...). La connaissance pratique des activités et l'investissement personnel des élèves peuvent être évalués à cette occasion.

De telles orientations sont ambitieuses face aux conditions actuelles de l'enseignement, elles sont modestes quant aux enjeux éducatifs. Une extension des horaires de l' E.P.S. les rendrait accessible (voir au chapitre VII : « les horaires d'E.P.S. »).


**RÉSUMÉ**

Compte tenu des caractéristiques de l'adolescence, le lycée privilégie certains objectifs généraux de l'E.P.S.

— Mieux se connaître.

Pour affirmer son identité, l'élève agit, se dépasse et se réalise dans la pratique d'un nombre limité d'activités physique et sportives qu'il choisit.

Le lycée prépare au choix des modes de pratique :

- « compétitives » où l'accent est mis sur la mise à l'épreuve de soi, sur la confrontation à une norme établie (performance) tout autant que sur la compétition avec autrui ;
- « d'entretien en développant des activités à caractère expressif ou esthétisant » ;
- « de réalisations collectives » au sein de groupes hétérogènes (niveau d'habileté, mixité).

— Connaître les activités physiques et sportives.

A partir d'une connaissance éprouvée des activités, l'élève est responsable de sa vie physique. Il est capable de « gérer » son activité à partir de ses capacités à s'autoévaluer et à extraire de ses apprentissages une compréhension de ses conduites d'acquisition (objectifs d'attitude et de méthode).

— Connaître les autres.

Par la compréhension des différences et la capacité à communiquer à partir de la connaissance des activités, l'élève accède à la possibilité de participer activement à l'organisation et au choix des activités.

# ANNEXE I

## Propositions d'objectifs à poursuivre en éducation physique pour développer chaque dimension de l'être humain en utilisant l'activité physique comme moyen.

par
LAROUCHE, René, Ph.D., Université Laval,
CHIASSON, Luc, M.A., Cégep Lévis-Lauzon.

| 1- BIOPHYSIQUE | ITEMS/VALEURS À CONSIDÉRER | OUTILS DE MESURE À UTILISER | REMARQUES/COMMENTAIRES/SUGGESTIONS |
|---|---|---|---|
| 1.1 LES SYSTEMES | | | |
| 1.1.1. Cardio-vasculaire | - fréquence cardiaque (au repos, à l'effort)<br>- endurance organique (anaérobiose)<br>- résistance (aérobiose) | | - connaître la structure et le fonctionnement de l'organisme humain<br>- Profil sa condition physique |
| 1.1.2 Respiratoire | - ventilation<br>- consommation maximale d'oxygène<br>- non consommation de tabac | | |
| 1.1.3 Nerveux | - réflexes : éliminatoires /complexes<br>- seuil de fatigue - physique/mentale<br>- surmenage/surentraînement<br>- diagnostique/traitement/récupération/sommeil<br>- différentes catégories de massages. | | |
| 1.1.4 Musculaire | - contr .ction musculaire:<br>- différents types<br>-phénomènes mécaniques<br>- rythme de travail<br>- le tonus<br>- force musculaire<br>- endurance musculaire<br>- le % de graisse corporelle<br>- la répartition de la graisse corporelle | | - les techniques de musculations |
| 1.1.5 Digestif | - énergie: efforts et dépenses<br>- contrôle du poids santé<br>- habitudes alimentaires<br>bilan diététique -consommation de nourriture<br>(choix, qualité, quantité)<br>- consommation d'alcool<br>- consommation de médicaments<br>- consommation de drogues | | - Nutrition adéquate<br>-Sur et sous consommation |

DÉLAIS ANTICIPÉS POUR ATTEINDRE CET OBJECTIF PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEMBLE DU RÉSEAU

| SAVOIRS À ACQUÉRIR (connaissance , compréhension de concepts) | | | SAVOIR-FAIRE À APPRENDRE (aptitudes, habiletés, techniques , stratégies, etc.) | | | SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER (attitudes, habitudes, valeurs, croyances, cohérence entre ce que l'on sait et ce que l'on fait) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| COURT TERME ( - 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) | COURT TERME ( - 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) | COURT TERME ( - 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) |
| | | | | | | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1.1.6 Squelettique | - flexibilité<br>- alignement de la colonne vertébrale (lordose et scoliose)<br>- déficience - structurale (ex .: paralysie)<br>- physiologique (ex.: arythmie du coeur)<br>- posture en position - assise<br>- debout<br>- fonction articulaire et degrés de mobilité dans différents plans | | - Pratiquer des activités physiques de façon sécuritaire: éviter la mortalité, les blessures osseuses et musculaires, graves ou légères(coût social relié à la pratique de l'activité au Québec en 1987: 186 décès, 239,00 blessés et 184.2 millions en coûts socio-économiques— Rapport RSSQ, 1990)<br>- Premiers soins/survie |
| 1.1.7 Reproducteur | - prévention des MTS | | |
| 1.2 Les Sens | | | |
| 1.2.1 Le toucher | | | |
| 1.2.2 La vision | | | |
| 1.2.3 L'ouie | | | |
| 1.2.4 L'odorat | | | |
| 1.2.5 Le goûter | | | |
| 1.2.6 Proprioceptif | | | |
| 1.2.7 Esthétique | | | |

| 2- MENTALE | ITEMS/VALEURS À DÉVELOPPER | OUTILS DE MESURE À UTILISER | REMARQUES/COMMENTAIRES/SUGGESTIONS |
|---|---|---|---|
| 2.1 Image de soi: positive,favorable, constructive, ehaussée | | | |
| 2.2 Conscience du moi | - développer de l'assurance<br>- confiance en soi<br>- affirmation de soi<br>- se sentir apprécié, valorisé<br>- estime de soi<br>- apprendre à connaître ses points forts et faibles<br>- capacité d'intériorisation<br>- différentiel<br>a) introverti/extraverti<br>b) primaire/secondaire<br>c) solitaire/<br>d) actif/passif<br>- connaissance de ses capacités (aptitudes, habiletés, etc.)<br>- acceptation de ses limites | | |
| 2.3 Acceptation du moi | - existentiel | | |
| 2.4 Savoir utiliser les mécanismes d'adaptation du moi (i.e. de défenses) | | | |
| 2.5 Contrôle ou matrise de soi | - apprendre à vivre/examiner/contrôler ses émotions plaisantes ou frustrations<br>- de son impulsivité<br>- de son humeur<br>- surmonter ses peurs | | |
| 2.6 Gestion du stress et de l'anxiété | - capacité à se détendre/à se délasser<br>- capacité de réagir aux pressions de la vie moderne<br>- agir contre la fatigue mentale<br>- défoulement de ses tensions et de l'agressivité | | |
| 2.7 Ressentir du plaisir | - savoir apprécier, se contenter.<br>- dédramatiser la défaite<br>- enthousiasme<br>- intéressé/motivé | | |

DÉLAIS ANTICIPÉS POUR ATTEINDRE CET OBJECTIF PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEMBLE DU RÉSEAU

| SAVOIRS À ACQUÉRIR (connaissance , compréhension de concepts) | | | SAVOIR-FAIRE À APPRENDRE (aptitudes, habiletés, techniques , stratégies, etc.) | | | SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER ( attitudes, habitudes, valeurs, croyances, cohérence entre ce que l'on sait et ce que l'on fait) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| COURT TERME ( - 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) | COURT TERME ( - 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) | COURT TERME ( - 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) |
| | | | | | | | | |

| 3-INTELLECTUELLE | ITEMS/VALEURS À DÉVELOPPER | OUTILS DE MESURE À UTILISER | REMARQUES/COMMENTAIRES/SUGGESTIONS |
|---|---|---|---|
| 3.1 Capacité de faire face à un problème de façon rationnelle et pratique | - décrire la réalité<br>- identifier les causes<br>- rechercher les solutions appropriées à court, moyen et long terme | | |
| 3.2 Développer des habiletés intellectuelles | Discipline , ardeur au travail, avoir de l'ambition, se dépasser (faire mieux), ordonner, esprit méthodique.<br>- identifier<br>- se rappeler<br>- comparer<br>- analyser<br>- organiser, planifier<br>- inférer<br>- juger<br>- intégrer<br>- abstraire<br>- faire des hypothèses<br>- définir<br>- généraliser<br>- synthétiser<br>- innover<br>- imaginer<br>- créer<br>- curiosité | | |
| 3.3 Développer la flexibilité intellectuelle | - ouverture d'esprit<br>- capacité de s'adapter, d'échanger des idées, de faire face à des contradictions.<br>- débrouillardise<br>- prendre des initiatives | | |
| 3.4 Développer un esprit critique, mature | - pensée inductive et déductive<br>- identification des similitudes e différences<br>- pensée convergente et divergente. | | |
| 3.5 Utiliser des images mentales | - visualisation spatiale<br>- représentation temporelle | | |
| 3.6 Développer la mémoire | - auditive,visuelle, gestuelle, proprioceptive | | |

DÉLAIS ANTICIPÉS POUR ATTEINDRE CET OBJECTIF PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEMBLE DU RÉSEAU

| SAVOIRS À ACQUÉRIR (connaissance , compréhension de concepts) | | | SAVOIR-FAIRE À APPRENDRE (aptitudes, habiletés, techniques , stratégies, etc.) | | | SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER (attitudes, habitudes, valeurs, croyances, cohérence entre ce que l'on sait et ce que l'on fait) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| COURT TERME (____- 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) | COURT TERME (____- 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) | COURT TERME (____- 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) |
| | | | | | | | | |

DÉLAIS ANTICIPÉS POUR ATTEINDRE CET OBJECTIF PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEMBLE DU RÉSEAU

| SAVOIRS À ACQUÉRIR (connaissance, compréhension de concepts) | | | SAVOIR-FAIRE À APPRENDRE (aptitudes, habiletés, techniques, stratégies, etc.) | | | SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER (attitudes, habitudes, valeurs, croyances, cohérence entre ce que l'on sait et ce que l'on fait) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| COURT TERME (___ - 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) | COURT TERME (___ - 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) | COURT TERME (___ - 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) |
| | | | | | | | | |

| 4- SOCIALE | ITEMS/VALEURS À DÉVELOPPER | OUTILS DE MESURE À UTILISER | REMARQUES/COMMENTAIRES /SUGGESTIONS |
|---|---|---|---|
| 4.1 Comprendre l'importance des relations humaines et son effet sur le bien-être | Créer des liens d'amitié<br>- avec ses pairs<br>- avec ses camarades/compagnes de classe<br>- avec ses collègues<br>- selon la position occupée dans un groupe ou une équipe (affinité, rapprochement, retrait)<br>- Respecter - les autres comme ils sont ainsi que leurs valeurs. | | |
| 4.2 Intégration sociale<br>Développer la capacité de faire de nouvelles connaissances et d'établir de nouvelles relations | - les différentes catégories d'environnement physiques et humain<br>- Apprendre à reconnaître, à l'expliquer, à s'affirmer, à confronter ses idées<br>- faire confiance/réduire ses défenses<br>- avoir écoute, s'affirmer, sans brusquer, accepter les idées des autres.<br>- Établir des réseaux de support/d'entraide<br>a) pour ses cours<br>b) pour ses sorties<br>c) pour pratiquer des activités physiques<br>- comportement d'aide, de soutien, de coopération de collaboration<br>- sociabilité<br>- avoir - entrer en contact<br>- maintenir des liens | | |
| 4.3 Développer la capacité d'adaptation | - sentiment d'appartenance et d'identification à une équipe, à un cégep<br>- s'intégrer à jouer divers rôle, à remplir différentes fonctions<br>- adopter des styles de communication appropriés<br>- savoir coopérer/travailler avec un groupe ou pour (sans biais)<br>- savoir s'ajuster aux autres<br>- s'adapter à différentes formes de changement<br>- être proactif<br>- savoir se confronter, se remettre soi même | | |
| 4.4 Apprendre à agir en citoyen responsable et ayant une conscience sociale | - Savoir se communiquer (messages, respect de l'environnement, sens de l'engagement, régler un problème, gestion de groupe et professionnelle, honnêteté, ouverture aux autres, partage, relever des défis communs, s'investir aux problèmes collectifs en communauté) | | |
| 4.5 Développer des qualités de leadership et d'entrepreneurship | - Entreprendre, entreprendre, s'associer, s'investir,<br>- curiosité, sensibilité, réalisme à l'incertitude, discipline, capacité d'adaptation, persévérance/détachement, ténacité, confiance en soi/estime de soi, contrôle, compétence, prévoyance, sens des responsabilités, relever des défis, ambition) | | |
| 4.6 Savoir travailler en équipe | - s'intégrer, s'établir, se supporter<br>- être modèle, être valorisant<br>- respect d'équipe<br>- solidarité<br>- dynamique de l'intérêt<br>- travailler en équipe/solutionner<br>- empathie<br>- être généreux, altruiste | | |

| 5- MORALE | ITEMS/VALEURS À DÉVELOPPER | OUTILS DE MESURE À UTILISER | REMARQUES/COMMENTAIRES/ SUGGESTIONS |
|---|---|---|---|
| 5.1 Le respect de son corps | - Conscience du risque de blessure et /ou de mortalité<br>- Conscience de ce qui est bon ou mauvais<br>- Adoption d'attitudes positives et d'habitudes de vie saines | | |
| 5.2 Le respect du corps des autres | - Ne pas se blesser<br>- Etre conscient des conséquences de ses gestes<br>- Attitudes responsables face à la sexualité (p.ex.: contrôle des MTS) | | |
| 5.3 Le respect des coéquipiers et adversaires | - Accepter les décisions démocratiques<br>- la loyauté envers les coéquipiers<br>- la modestie envers les adversaires<br>- Ne pas humilier les adversaires | | |
| 5.4 Le respect des règles | - L'esprit sportif<br>- L'éthique<br>- L'équité<br>- Le droit de faire des erreurs<br>- L'obligation d'admettre ses erreurs, éviter la tricherie,<br>- Etre objectif | | |
| 5.5 Le respect de l'autorité | - Etre conscient des conséquences de ses attitudes et de ses actions<br>- Jugement de la hiérarchie des valeurs<br>- La responsabilité<br>- La politesse<br>- L'esprit civique<br>- La liberté<br>- La bienveillance<br>- L'altruisme<br>- La justice<br>- L'honnêteté<br>-La franchise<br>- La fraternité<br>- La force de caractère | | |
| 5.6 Le respect de l'environnement | - L'esprit civique<br>- L'amitié civique | | |
| 5.7 Autres valeurs d'ordre morale | - La combativité, la rigueur, la discipline,la persévérance, la constance/consistance,l'ambition raisonnable/fonceur, l'engagement/parole donnée | | |

DÉLAIS ANTICIPÉS POUR ATTEINDRE CET OBJECTIF PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEMBLE DU RÉSEAU

| SAVOIRS À ACQUÉRIR (connaissance , compréhension de concepts) | | | SAVOIR-FAIRE À APPRENDRE (aptitudes, habiletés, techniques , stratégies, etc.) | | | SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER ( attitudes, habitudes, valeurs, croyances, cohérence entre ce que l'on sait et ce que l'on fait) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| COURT TERME (____- 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) | COURT TERME (____- 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) | COURT TERME (____- 1992) | MOYEN TERME (1993-1996) | LONG TERME (1997-2000) |
| | | | | | | | | |

# ANNEXE J

# L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LA FORMATION FONDAMENTALE

par
CHIASSON, Luc, M.A., Cégep Lévis-Lauzon
et
LAROUCHE, René, Ph.D., Université Laval

# L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LA FORMATION FONDAMENTALE, MUTIDIMENSIONNELLE ET INTÉGRALE DE L'INDIVIDU

## — ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION —

PAR

LUC CHIASSON, MA, CéGEP DE LéVIS-LAUZON
ET
RENÉ LAROUCHE, PhD, UNIVERSITÉ LAVAL

## INTRODUCTION

Le but de cette réflexion est de faire le point sur l'évolution de la conception de la formation fondamentale, multidimensionnelle et intégrale dans le monde québécois de l'Éducation et plus particulièrement de démontrer de quelle façon, l'éducation physique peut participer à celle-ci.

Dans la première partie de cette réflexion, nous allons voir de quelle façon la notion de développement intégral et multidimensionnel de la personne a évoluée a Québec depuis ... 1914, jusqu'au rapport Parent.

Dans la seconde partie, nous allons critiquer le rapport Nadeau qui, tout en utilisant pour la première fois l'expression «formation fondamentale, allait en réduire grandement sa portée.

Dans la troisième partie, nous allons expliquer quelle est la définition la plus moderne et la plus partagée de la formation fondamentale.

Dans la quatrième partie, nous allons critiquer les différentes parties du régime pédagogique du collégial qui traitent de la formation fondamentale.

Dans la cinquième partie, nous allons développer notre conception de la formation fondamentale autour de concepts tels: l'univers des savoirs; les notions fondamentales; les valeurs fondamentales.

Finalement, nous allons expliquer de quelle façon l'éducation physique peut participer à la formation fondamentale, multidimensionnelle et intégrale du cégépien et de la cégépienne.

## 1- LA FORMATION MULTIDIMENSIONNELLE ET INTÉGRALE

La notion de formation multidimensionnelle et intégrale de la personne est présente dans les milieux d'éducation québécois depuis plus d'un siècle.

> «ÉDUCATION: Ce mot peut prendre divers sens. 1$^0$ Dans son sens général, l'éducation comprend le développement complet de toutes les facultés humaines: physiques (le corps), intellectuelles (intelligence), et morales (le coeur et la volonté). C'est dans ce sens qu'on dit de la pédagogie qu'elle est la science de l'éducation. Elle apprend à l'éducateur le moyen non seulement d'instruire l'enfant, en faisant acquérir à son intelligence des connaissances sur les diverses matières du programme, mais encore de lui donner un corps sain, vigoureux et agile, des sens bien formés, et des aptitudes manuelles (éducation physique), - et aussi d'éclairer sa conscience, de cultiver en lui les bons sentiments du coeur, de discipliner sa volonté dans l'accomplissement du devoir (éducation morale)[1].
>
> L'éducation aura donc pour fin immédiate de développer, de perfectionner l'enfant dans tout son être. Comme les facultés ou puissances de l'enfant lui viennent des quatre vies qu'il possède: vie physique, intellectuelle, morale et surnaturelle (spirituelle), l'éducation devra donc développer ces quatre vies au maximum. C'est à cette condition que l'enfant pourra vivre parfaitement sa vie d'homme chrétien et atteindre sa fin ultime.

La formation est dite MULTIDIMENSIONNELLE lorsqu'elle touche toutes les composantes ou dimensions d'une personne. Le nombre et les dimensions retenues peuvent varier d'un auteur à l'autre, d'une culture à l'autre. Les dimensions de la personnalité les plus reconnues dans notre société sont la dimension physique, la dimension intellectuelle, la dimension affective, la dimension sociale et la dimension morale.

On qualifie cette formation d'INTÉGRALE lorsque dans leur développement toutes ces dimensions de la personnalité sont considérées comme indissociables et d'une importance relativement égale.

C'est un choix que peut faire un système d'éducation de développer la personne «dans tout son être» ou de privilégier une dimension par rapport à d'autres. Par exemple, privilégier la dimension intellectuelle aux autres dimensions.

La société québécoise a fait depuis longtemps le choix de considérer la personne comme un tout. Quelquefois cependant, des relents de pensée cartésienne ou traditionnelles nous prêtent l'habitude de considérer la personne comme étant soit corps ou soit esprit ou une proportion de l'un ou de l'autre. N'avez-vous pas l'habitude de classer les gens en intellectuels et en physique?

> [...] Tout en accordant à l'éducation physique la part qui lui revient dans l'éducation intégrale de l'homme, il faut cependant se garder de lui accorder une importance disproportionnée [...] Accorder trop de soins à la culture physique c'est inspirer aux élèves un idéal qui se confine dans l'idée de la force brutale et développer la bête au détriment de

---

[1] ROSS, F.X., Manuel de pédagogie théorique; Québec; Charrier et Dugal; 1916, p.9.

l'esprit. La culture physique doit viser à faire du corps le fidèle serviteur d'une âme saine [2].

et quelques années plus tard...

[...] Évidemment, il ne faut pas sacrifier à l'éducation physique la culture intellectuelle et la formation religieuse, deux formes d'éducation que nous nous empressons, une fois pour toutes, de reconnaître supérieures à l'éducation physique, en raison de leur objet. Mais c'est aussi commettre une faute grave contre l'humanisme et le patriotisme de prétendre qu'on puisse négliger l'éducation physique, une fois la formation religieuse et la culture intellectuelle assurées. L'éducation physique, notons-le en passant, s'adresse non seulement à l'enfance, mais aussi à la jeunesse, voire à l'âge mûr. La loi fédérale prévoit même l'organisation de l'éducation physique au sein des personnels industriels et dans les associations diverses[3].

Toutefois, comme le démontrent assez clairement les programmes d'éducation physique du secondaire, les conceptions modernes de l'éducation considèrent que le corps est une «entité indissociable de la personne»[4].

Il n'y a pas de pensée en dehors du corps et il n'y a pas de de corps sans pensée, lorsqu'il s'agit de la personne. La personne est un être complexe dont tous les éléments sont interreliés et participent intimement à la vie de tout l'être. Il ne peut y avoir de réflexion en dehors du corps et d'action sans la pensée[5].

Il faut cependant reconnaître que cette conception théorique de la personne «agissante et pensante» trouve très peu d'applications dans notre histoire. Par exemple, dans les collèges classiques du Québec comme dans les collèges universitaires du Canada anglais, l'enseignement était, avant les années 60, «centré sur la transmission et le développement de la connaissance»[6]. Ces connaissances générales qui relevaient essentiellement des humanités classiques avaient comme but de donner une formation libérale[7] aux étudiants qui leur permettrait de devenir des citoyens libres et responsables[8].

Pourtant, ces mêmes collèges classiques, quelques années plus tard se faisaient dire par leur «maison mère» de donner plus d'importance à l'éducation intégrale de la personne et à l'éducation physique. On a même suggéré à ces

---

2 Ibid., p. 39.

3 Conseil National sur l'Aptitude Physique, **Une politique d'éducation physique pour le Québec**, Ottawa, 1945, p.4.

4 BLAIS, Martin; L'autre Thomas d'Aquin; Boréal; 1990, p. 109-176

5 Ministère de l'Éducation du Québec; **Programme d'études du secondaire en éducation physique**; Direction générale du développement des programmes; éducation physique, octobre 1981; p. 22.

6 GINGRAS, PAUL-ÉMILE, La formation fondamentale, La documentation canadienne, CADRE, 1985, p. 19.

7 La formation libérale était à cette époque synonyme de formation générale.

8 Ibid., p. 65.

collèges d'engager des spécialistes en éducation physique formés à l'université.

Il y avait en quelquesorte un consensus entre les deux principales universités québécoises eut égard à l'importance du corps dans la formation intégrale des élèves.

> Les exercices physiques doivent aider à la formation intégrale des élèves. En effet, nous avons déterminé que le but général de l'éducation physique était de contribuer à la formation de toutes les facultés de l'élève dont les principales sont l'intelligence, la volonté et le coeur[9].

> L'éducation physique est d'abord développement du corps et de toutes ses puissances osseuses, musculaires et organiques, grâce à des exercices corporels variés et progressifs. Mais vu union substantielle de l'âme et du corps, l'éducation physique fournit par ses exigences, le cadre le plus approprié au développement simultané des attitudes sociales et émotionnelles de l'individu; elle touche au coeur même de l'âme humaine. C'est pourquoi, l'éducation physique s'établit sur des bases biologiques indiscutables, en plus elle catalyse inéluctablement des facteurs psychologiques profonds en vue d'un épanouissement de toute la personne humaine [10].

À cette époque, on n'utilisait pas l'expression «formation fondamentale». Cependant, on peut imaginer que le développement complet de la personne était, à tout le moins, dans les collèges classique et les écoles secondaires et primaires était la formation de base recherchée.

Les écoles de métiers qui avaient une vocation différente accordaient plus d'importance aux savoirs et aux savoir-faire nécessaire pour pratiquer efficacement un métier. Leur formation de base étant alors plus orientée vers l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques du métier que sur le développement multidimentionnel et intégral de la personne.

---

9 Rapport de la Faculté des Arts au Conseil universitaire de l'université Laval, Vol.II,Tome II, janvier1960, p. 20.

10 Rapport de la Faculté des Arts de l'Université de Montréal, avril 1961, p.1

## 2- L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION FONDAMENTALE DANS LES COLLÈGES DU QUÉBEC

### A- LE RAPPORT PARENT

La révolution sociale, économique et sociale des années 60, provoquée par l'éclatement des connaissances scientifiques et techniques[11] allait occasionner la réunion de ces deux mouvements complémentaires: 1) la formation générale des collèges classiques 2) et la formation spécialisée des instituts de technologie afin de donner une formation plus adaptée aux problèmes actuels et favorisant l'intégration de l'étudiant au marché du travail ou à l'université[12].

Une formation plus adaptée présage du type de formation fondamentale désirée. Dans ce cas, elle voulait dire que notre société devait s'adapter le plus tôt possible au mouvement mondiale technologique et scientifique. Il fallait démocratiser l'enseignement le plus rapidement possible afin de hausser le niveau de scolarité de la population québécoise et de leur potentialité scientifique et technologique. le postulat de base étant: plus une population est scolarisée, plus elle est apte à suivre les grands mouvements économiques mondiaux.

Le rapport Parent fut donc l'étincelle de la plus importante remise en question du système éducatif québécois. S'appuyant sur une conception moderne de l'Éducation, le rapport traçait les deux axes principaux de la formation de l'étudiant et de l'étudiante: préparer chaque citoyen à gagner sa vie par un travail utile et les éduquer à assumer intelligemment ses responsabilités sociales[13].

Au premier axe, on a accolé le terme «formation spécialisé». Cette formation devait s'acquérir par les cours de la spécialité ou de la concentration Au deuxième axe, l'expression «formation générale». Les cours obligatoires (éducation physique, langue maternelle, langue seconde, philosophie) et complémentaires à la spécialité ou à la concentration doivent par leur diversité donner une «formation générale» aux étudiant-e-s; «formation déjà amorcée par l'approfondissement d'un ordre de connaissance[14]». On fait cependant une mise au point pour les cours communs obligatoires : «A ce niveau, les cours communs obligatoires devront être réduits au strict minimum[15]». Déjà, on note un déséquilibre entre l'importance accordée: a) à la spécialisation et la formation générale de la personne; b) à la préparation

---

11 GINGRAS, Paul-Émile, Op. cit., p. 21.
12 GINGRAS, Paul-Émile, Op. cit., p. 21.
13 Rapport Parent, Tome 1, 3 ième édition, 1965, par. 118, p. 84.
14 Rapport Parent, Tome 2, 3 ième édition, 1965, par. 261, p. 157.
15 Rapport Parent, Tome 2, 3 ième édition, 1965, par. 274, p. 165.

au travail ou à l'université et celle pour se préparer à la vie, à assumer intelligemment ses responsabilités sociales.

Il est important de noter la confusion terminologique que ce rapport allait provoquer. En effet, une confusion était entretenue (volontaire ou non) autour du mot «général». On parlait de «secteur général» et professionnel; de cours de «formation générale» et de cours de concentration ou de spécialité (qui peuvent être aussi donner une formation générale!!!); d'«enseignement général» ou spécialisé. Et qui plus est, on avait tendance à confondre «formation générale« et «culture générale».

Le mot «général»étant utilisé à toutes les sauces, on ne peut se surprendre, qu'aujourd'hui encore, la confusion existe toujours quant à la signification de ces expressions. Nous verrons plus tard que plus tard cette expression fut pratiquement abandonnée (au moins dans les textes officiels) pour être substituée par l'expression «formation fondamentale». Le sens de cette expression demeurant identique pour certains et prenant une interprétation différente pour d'autres.

Dans un autre ordre d'idées, et qui surprend encore aujourd'hui, c'est de voir de quelle façon l'éducation physique obligatoire fut introduite par le rapport Parent.

> On s'étonnera sans doute, surtout du côté français de voir l'éducation physique figurer comme matière commune obligatoire: on a été si peu habitué à lui accorder une telle faveur. (...) Disons seulement ici que les jeunes de 17 ou 18 ans ont besoin, pour se garder en bonne santé, pour protéger leur équilibre mental et affectif, d'un entraînement physique régulier et rationnel, qu'il est préférable d'inclure dans le programme[16].

> L'éducation physique utilise une grande variété d'activités physiques. C'est par cette variété qu'elle assure une formation qui développe l'élève à tous les plans de la personnalité[17].

L'étonnement pressenti par les rédacteurs du rapport Parent, eut égard à l'éducation physique, nous porte à croire que dans la «balance» de la formation générale (voir, la future formation fondamentale), l'importance de gagner sa vie avec un métier ou une profession de formation universitaire avait beaucoup plus d'importance que celle d'assurer intelligemment ses responsabilités sociales.

> Le rendement de la vie de travail et l'épanouissement par le loisir dépendent donc de la valeur et la variété du système d'éducation[18].

---

16 Rapport Parent; Tome 2, 3 ième édition, 1965, par. 274, p. 166.
17 Rapport Parent; Tome 3, 3 ième édition, 1965, par. 879, p. 167.
18 Rapport Parent, Tome 1, 3 ième édition, 1965, par. 118, p. 84.

Sans l'éducation physique considérée déjà à l'époque comme une activité de synthèse comment pouvait-on prétendre au développement multidimensionnel et intégral de la personne. En fait, l'éducation physique n'était pas dans le curriculum pour répondre à d'autres besoins qui seraient aujourd'hui comblés[19] mais plutôt pour combler le vide important qu'aurait comporté la formation générale de l'étudiant-e sans cette discipline qui s'occupe plus particulièrement de la dimension corporelle (santé, condition physique, etc.) de la personnalité de l'étudiant-e et qui demeure encore aujourd'hui une dimension de plus en plus importante.

> Mais il faut bien se rappeler que, toujours en vertu de l'étroite interdépendance des facultés au sein de la personnalité, toute action ou influence qui a pour effet de parfaire ou de diminuer directement la dimension physique, a pour effet, par des répercussions nécessaires et indissociables, de parfaire ou de diminuer toutes les autres dimensions de l'homme. C'est par là que l'Éducation physique rejoint le rôle de l'Éducation générale: la réalisation de l'homme dans toutes ses dimensions[20].

B- LE RAPPORT NADEAU

C'est dans le rapport Nadeau[21] qu'on utilise pour la première fois, dans les textes officiels du ministère de l'Éducation, l'expression «formation fondamentale». Ce rapport retenait de la formation fondamentale qu'«elle est fondamentale parce qu'elle s'attache, dans l'acquisition du savoir, aux fondements, aux principes directeurs, aux concepts de base, à la démarche propre à la discipline»[22]. Cette définition allait toujours dans le sens que la formation post-secondaire (collège) est «professionnelle» au sens très large de préparation à l'exercice d'un rôle dans la société[23].

Ce même rapport semait la consternation la plus totale auprès des disciplines dites de formation générale (français, philosophie et éducation physique) en affirmant que

> C'est c'est à l'intérieur même de la concentration, de l'approfondissement du savoir que s'acquiert, au postsecondaire, la formation générale. Et pour cela précisément, nous l'appelons fondamentale[24].

---

19 CÉGEPROPOS, **Entrevue**: Roland Arpin, directeur du Musée de la civilisation de Québec Volume 20, numéro 1 (123e numéro) septembre 1990, p. 7.

20 ROY, Roch, **L'éducation physique, outil de la pédagogie moderne**, Tiré du Rapport de la Faculté des Arts de l'université de Montréal; cours secondaire classique: éducation physique; avril, 1961.

21 Conseil supérieur de l'éducation; **rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial- rapport Nadeau**; Québec, 1975.

22 Ibid., p. 42.

23 Ibid., p. 27.

24 Ibid., p. 37.

> [...] La formation personnelle se réalise à travers la formation professionnelle en visant, dans cette dernière, des objectifs de formation fondamentale[25].

La formation personnelle et générale acquise à l'intérieur même de la concentration ou de la spécialité par l'approfondissement de différents savoirs et de savoir-faire deviendrait «la» formation fondamentale. Les auteurs du rapport n'expliquent pas de qu'elle façon en approfondissant un domaine du savoir on permet à une personne de développer toutes les dimensions de la personne. Qui plus est, ne prétendent-ils pas que la diversité des connaissances ou des champs de savoirs ou savoir-faire est inutile à la formation fondamentale de l'étudiant-e. Un étudiant, une étudiante devrait trouver dans ses cours de formation professionnelle ou de concentration tous les éléments, notions ou valeurs fondamentales devant lui assurer une formation personnelle et fondamentale complète et suffisante.

Il va s'en dire que cette interprétation de la formation fondamentale et générale (importante mais incomplète) axée uniquement sur les savoirs acquis à travers les enseignements des cours de concentration et de spécialité, ne reconnaissait d'aucune façon la formation fondamentale mutidimensionnelle et intégrale qui peut-être donnée par les cours dits de formation générale (philosophie, français et éducation physique). Nous ne croyons pas que les cours de concentration et de spécialité pouvaient participer à développer la personne dans toutes ses dimension. Les connaissances et les savoir-faire exigés par les industries, entreprises[26] ou institutions (universités, services sociaux, etc.) qui engagent ou admettent ces étudiant-e-s sont actuellement si élevées, que les professeurs de ces disciplines ont de la difficulté à suffire à cette seule tâche. Leur demander de participer également à d'autres composantes de la formation fondamentale de la personne est tout a fait illusoire.

En donnant plus d'importance à la formation professionnelle et à la concentration qu'à la formation personnelle, le rapport Nadeau proposait aux collèges de s'orienter vers une formation de plus spécialisée de l'étudiant. Cette tendance a été observée tant au niveau québécois que canadien.

> L'évolution marquée de l'enseignement postsecondaire canadien, au cours des dernières décennies, vers une formation scientifique spécialisée et vers une formation professionnelle et technique préparant directement à l'emploi a eu pour conséquence une

---

25 Ibid , p. 51.

26 De plus en plus d'employeurs exigent de leurs nouveaux employés qu'ils aient développé des habiletés de formation fondamentale: capacité à communiquer, à coopérer, à s'adapter, à s'occuper de leur santé physique et mentale,etc.(voir Hyundai à Bromont)

réduction radicale de la place de la formation générale dans les programmes d'études collégiales[27].

Leur considération des cours obligatoires, et plus particulièrement des cours d'éducation physique, semble par ailleurs assez révélatrice de l'esprit qui animait leurs travaux.

L'étudiant, par exemple doit faire des activités d'éducation physique, quel que soit son programme. Il peut alors s'engager dans des activités de golf ou de natation. On énumère une série de buts de l'éducation physique et des objectifs d'un cours de golf. Mais quel est l'objectif de l'éducation physique, à l'intérieur d'un programme de technique infirmière, de mécanique du bâtiment ou d'arts plastiques? Il ne sert à rien de le chercher. Mais alors comment justifier la pertinence de ces activités? C'est là que réside le vice du système pédagogique actuel. Et c'est là que le correctif et la réorientation doivent intervenir[28].

«Il ne sert à rien de le chercher», voilà une expression qui ne laisse pas de doute sur l'attitude rigoureuse des chercheurs et de la considération qu'ils portent à cette discipline ou qu'ils ne portent pas aux disciplines ne préparant pas directement au métier où à la profession. Cette attitude de réduire leur vision de la personne en la limitant à sa fonction utilitaire, est un manque de respect pour notre réalité culturelle québécoise et plus particulièrement de la personne.

Les cours de formation générale doivent-ils être au service du programme de technique infirmière, de mécanique du bâtiment ou d'arts plastique ou du développement intégral et mutidimensionnel de la personne? Leur conception des programmes et des disciplines, basée sur des présomptions de formation et sur une vision restreinte de l'Éducation ne pouvait pas être retenue et elle ne l'a pas été. Heureusement, puisque le pendule de la formation fondamentale qui commençait seulement à identifier un point d'équilibre entre la formation trop générale des collèges classiques et trop spécialisées des écoles techniques ne s'en serait jamais remis

Pierre Brodeur explique les conséquences de cette définition de la formation fondamentale ou générale sur le développement de la personne et sur les programmes d'éducation physique.

Les besoins de la personne y sont définis par les nécessités de la future activité professionnelle ou de la «job». C'est là affirmer un parti pris réductionniste tout à fait fonctionnel pour un système scolaire qui opère ouvertement sur la base de l'intégration des individus ("force de travail") dans le procès de production d'une part, et de la production des catégories socio-professionnelles d'autre part.[29].

---

27 Ibid. p. 25.

28 Ibid., p. 55.

29 BRODEUR, PIERRE, L'éducation physique, les cours obligatoires et la formation fondamentale, Les actes du colloque, Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir, Les 29 30 et 31 mai 1988, Tome III, p.101.

> [...] On comprendra ici le piège pour l'éducation physique de la personne ainsi réduite à sa gestuelle et à son conditionnement professionnel[30].

On retient du rapport Nadeau sa vision réductionniste de la formation fondamentale et du développement de la personne. C'est certainement dans le but de redonner une meilleure crédibilité à la formation fondamentale que dans les années qui suivirent (1978-1984 et plus) différents rapports s'efforcèrent de formuler des définition de la formation fondamentale qui soit plus en accord avec les finalités de l'Éducation au Québec.

> L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dime.nsion sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion[31]

## C- VERS UNE DÉFINITION HUMANISTE ET GLOBALE DE LA FORMATION FONDAMENTALE.

En 1978, le livre Blanc sur les Collèges allait donner à la formation fondamentale une orientation plus «humaniste» et plus orientée vers les finalités de l'éducation scolaire québécoise.

> Parler de «formation fondamentale», c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toutes activités humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains — et, au premier chef, de la langue maternelle —, jugement , rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social, (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise. Ainsi, dans le cas de la concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement[32].

Cette définition met en évidence une formation fondamentale plus élargie que celle proposée par le rapport Nadeau et plus centrée sur le développe-

---

30 Ibid., p. 101.

31 Ministère de l'Éducation, **L'École Québécoise**, Énoncé de politique et plan d'action, 1979. 49-1070, p. 26., par. 2.2.1.

32 Ministère de l'éducation, **Les collèges du Québec — Nouvelle étape**, Livre blanc sur les collèges, 1978, p. 80.

ment multidimensionnel et intégral de la personne ou d'une «tête bien faite[33]». Cette personne a besoins de connaissances (théoriques et pratiques) pouvant lui permettre de travailler dans un métier qu'elle a choisi ou de poursuivre ses études à l'université. Elle a également besoin de se connaître et de connaître le monde dans lequel elle aura un rôle à jouer. Parler de «formation fondamentale, c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité pleinement assumée»[34].

Il faut comprendre de cette définition que l'éducation québécoise qu'elle veut mettre «une plus grande insistance sur les valeurs humanistes et spirituelles, sur la qualité de la vie, sur la vie communautaire[35]». En d'autres mots, on insiste pour que la personne soit une fin (sujet) plutôt qu'un moyen (objet)[36].

La personne ne pouvant se diviser en personne-travail, personne-loisirs, personne-étude, personne développement personnel, etc., il ne saurait être question dans l'orientation qu'on veut donner à nos institutions de confiner le/la s'éduquant-e[37] à seulement acquérir des connaissances (savoir avoir), il doit nécessairement développer des savoir-être.

Ce rapport, spécifiquement orienté vers les objectifs de l'Éducation au Québec, aurait dû, selon nous, mettre fin à la pensée réductionniste du rapport Nadeau. Cependant, comme nous le verrons plus tard, cette vision humaniste de l'Éducation n'est pas partagée par tous et chacun.

## D- LE RÈGLEMENT SUR LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DU COLLÉGIAL.

Le règlement sur le régime pédagogique collégial est le document qui se substitue «au régime expérimental qui régissait l'enseignement collégial depuis 1967»[38]. Ce projet, qui s'inscrit à l'intérieur des nouvelles politiques adoptées par le ministère en matière d'éducation «s'est attaché à préciser, à la lumière de l'expérience vécue, que le *trait le plus caractéristique* de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamentale»[39]. Ce règlement est l'outil privilégié dont

---

33 Nous croyons que cette expression refléterait plus clairement la notion de formation fondamentale si on parlait plutôt de «personne bien développée».

34 Ibid. p. 81

35 BERTRAND, Yves et VALOIS, Paul; Les Options en Éducation, 2 ième édition, revue et corrigée, Gouvernement du Québec; Ministère de l'Éducation; Direction de la recherche; 1982.

36 Ibid. p. 101.

37 Le nom «le/la s'éduquant-e» est un terme qu'on utilisait pour démontrer que dans une approche humaniste ou existentielle l'étudiant/e doit s'assumer pleinement et doit participe activement à son éducation.

38 Ibid., p. 5.

39 Ibid., p. 7.

doivent se servir les collèges pour atteindre les buts et les objectifs des programmes acceptés par le ministre[40]. La définition de la formation fondamentale que nous y trouvons[41] est relativement semblable à celle proposée par M. Jacques Laliberté[42].

> La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelque soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques[43].

Nous croyons que cette définition de la formation fondamentale est une rupture avec la l'orientation humaniste proposée par le Livre Blanc (1978) puisqu'elle semble donner moins d'importance au développement intégral et multidimensionnel de l'étudiant-e qu'à l'approfondissement de certains savoirs et savoir-faire. Cet approfondissement est au service de quoi ... de qui? En regardant de qu'elle façon les différents types de cours sont définis par rapport à la formation fondamentale, on est en droit de se demander quels sont les cours, ou l'ensemble de cours, qui vont participer au développement (multidimensionnel et intégral) de la personne.

> Les cours obligatoires se distinguent des deux autres catégories de cours parce qu'ils visent l'appropriation par l'ensemble des étudiants inscrits à ces programmes de connaissances et d'habiletés qui constituent des assises de la langue et de la pensée. À ce titre, ils contribuent à l'atteinte de l'objectif de la formation fondamentale[44].
>
> Les cours de concentration visent la formation fondamentale dans un secteur donné de connaissances ou d'activités ainsi qu'un début de spécialisation. Cette formation doit-être suffisamment polyvalente afin de permettre à l'étudiant de s'inscrire à des programmes appartenant à de larges secteurs d'études de l'enseignement universitaire[45].
>
> Les cours de spécialisation visent *la formation fondamentale* dans un secteur donné de connaissances ou d'activités ainsi qu'une spécialisation de niveau technique. Cette formation doit-être suffisamment polyvalente afin de permettre à l'étudiant d'assumer

---

40 Ibid., p. 6.

41 Ibid., p. 7.

42 LALIBERÉ,JACQUES; **Définition, actualité et pertinence du thème de la formation fondamentale**; Conférence d'ouverture de la journée pédagogique du 24 février 1988.;Baie-Comeau; cégep de Baie Comeau.

43 Édition commentée du règlement; 1984, p. 7.

44 Direction générale de l'enseignement collégial, **op. cit** (note ) p. 20.

45 Direction générale de l'enseignement collégial, **op. cit** (note ) p. 21.

> diverses fonctions sur le marché du travail et de poursuivre le développement de ses connaissance et de ses habiletés[46].
>
> Les objectifs poursuivis par les cours complémentaires visent l'acquisition de connaissances et d'habiletés que les étudiants jugent utiles à leur formation personnelle et professionnelle tout en favorisant un meilleur équilibre dans la formation[47].

Il faut ajouter à cette liste, les cours obligatoires d'éducation physique qui n'avaient pas à cette époque d'objectifs ministériels et qui selon le ministre de l'époque, monsieur Claude Ryan, participent, eux aussi, à la formation fondamentale de l'étudiant.

> En établissant les objectifs généraux de l'éducation physique au collégial, j'ai voulu faire en sorte d'amener les éducateurs physiques du collégial à viser un même ensemble d'objectifs pédagogiques jugés prioritaires et fondamentaux en regard des besoins des élèves du collégial [48].

Comme nous le verrons plus tard, l'éducation physique a des concepts et des principes des base qui sont propre à sa discipline et fondamentaux pour l'étudiant de collège. Cependant, cette brève analyse du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, nous porte à croire que toutes les disciplines sont fondamentales dans la mesure où ils font acquérir les assises, les concepts et les principes de base de leur discipline. Nous croyons que ce règlement, amorce timidement la réflexion sur le rôle des disciplines dans la formation fondamentale.

Ce qui semble le moins évident dans cette définition, c'est lorsqu'ils disent que la formation générale s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques. Cette formation générale n'est-elle pas plutôt intégrée dans cette formation fondamentale qui «contribue au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions»? C'est en étant en contact avec une grande variété de disciplines et, il ne faut surtout pas l'oublier, d'une grande variété d'enseignements ou de méthodes pédagogiques, que l'étudiant-e pourra développer toutes les dimensions de sa personne et acquerra une formation fondamentale et multidimensionnelle solide ainsi qu'une formation générale et une culture générale (la grande oubliée) adéquate pour pouvoir vivre de façon satisfaisante ses heures de travail et profiter pleinement de ses heures de loisirs.

Dans la prochaine partie de ce travail, nous vous expliquerons quelle est notre vision du rôle et des fonctions des disciplines, des programmes, des collèges et du ministère concernant cette formation fondamentale.

---

46 Direction générale de l'enseignement collégial, op. cit (note ) p. 21.

47 Direction générale de l'enseignement collégial, op. cit (note ) p. 21.

48 **Lettre de Monsieur Claude Ryan aux directeurs des services pédagogiques des collèges publics et privés**: La détermination des objectifs ministériels d'éducation physique au collégial, Québec, 16 septembre 1988, p. 1.

## 3- UNE CONCEPTION DE LA FORMATION FONDAMENTALE MIEUX ADAPTÉE AUX BESOINS DES COLLÈGES

Aujourd'hui la formation fondamentale se définit selon deux grands axes[49]:

> 1- La formation fondamentale se définit par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne dans ses dimensions intellectuelle, affective, sociale et physique.
>
> 2- La formation fondamentale vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation.

Cette définition qui ressemble étrangement à celle retrouvée dans le Règlement sur le régime du collégial, s'ajuste beaucoup mieux au contexte et au climat dans lequel se font les débats sur la formation fondamentales dans les différents collèges. En changeant l'expression «la formation fondamentale se caractérise surtout» par l'expression «la formation fondamentale vise à», Laliberté suggère (à notre avis) aux collèges d'identifier eux-mêmes le type de formation fondamentale qu'ils désirent donner à leurs étudiants.

### A) À LA BASE DE LA FORMATION FONDAMENTALE: UN UNIVERS DE SAVOIRS.

Les étudiants sont submergés d'informations. Les connaissances s'accumulent à un rythme effarant et les collèges, ne peuvent plus humainement s'adapter aux changements qu'on leur propose presque quotidiennement. Chaque programme exige de plus en plus de temps pour «passer» sa matière. On n'arrive plus, «çà déborde de partout», les professeurs n'arrivent plus à intégrer les nouvelles masses de savoirs. Trop souvent ils apprennent une nouvelle matière une journée pour l'enseigner le lendemain. Les mises à jour sont permanentes et deviennent de plus en plus onéreuses en temps et en argent

Et cette connaissance, toujours nouvelle et toujours surabondante, les étudiants s'empressent de l'apprendre pour passer l'examen; s'empressent de l'oublier afin d'en apprendre de nouvelles. Et s'il n'y avait pas la guillotine desexamens, qui apprendrait à ce rythme et à cette intensité? Voilà le signe le plus probant de l'échec de ce qu'on appelle prétentieusement de l'éducation.

---

[49] Cette définition de la formation fondamentale de Laliberté citée par Gadbois (1988), fait la synthèse des définitions retrouvées dans les textes suivants: **Le livre blanc sur les collèges** (1978), l'**Édition commentée du Règlement sur le régime du collégial** (1984) et le **Cadre de référence relatif aux programmes du collégial** (1984).

> Lorsque l'organisme responsable des écoles s'appelait le département de l'Instruction public, on avait l'impression de faire de l'éducation. Maintenant qu'il s'appelle ministère de l'Éducation, on a l'impression de faire de l'instruction[50].

L'examen est pour la plupart des étudiants la seule et unique raison qui les force à apprendre. Pas d'examens, pas d'études, pas de source de motivation à apprendre. Les étudiants apprennent parce qu'ils sont forcés et non pas par goût d'apprendre. L'École devient synonyme d'examens, d'évaluations, de notations[51]. Le diplôme devient pour le professeur et ... l'étudiant plus important que le développement de la personne. L'étudiant devient diplôme et non le diplôme un reflet de l'étudiant. Et ce diplôme dit seulement par une note et un titre de cours ce que la personne sait, sans dire toutefois qui elle est. Voilà un signe, une «reconnaissance officielle» qu'on apprend pour apprendre et non pour se développer.

Quel plaisir y a-t-il à apprendre, à développer de nouvelles habiletés? Combien de minutes passées sur les bancs d'école sont passés à développer la personne. L'école n'est-elle pas perçue en général par les étudiants comme une entreprise de «ingurgite—régurgite». Mais que restera-t-il de ce «dressage» lorsque l'étudiant aura quitté le collège pour le marché du travail ou l'université? Quelle valeur a le diplôme pour l'étudiant?

Tout relève de la conception de l'Éducation qu'on veut défendre et mettre de l'avant. Au Québec, comme aux États-Unis et dans beaucoup de pays européens, on retrouve deux courants de pensée qui coïncident avec les deux axes de la formation fondamentale telle que définit dans le Règlement sur le régime du collégial..

> Pour les uns, les buts de l'éducation découlent (déductivement d'une conception arbitraire de l'homme , de ses caractéristiques immuables, de sa «vraie» nature, c'est-à-dire de sa nature essentielle.
>
> Pour les autres, le but de l'éducation est la conquête quotidienne du milieu mis au service de l'individu et de la collectivité. Dans cette perspective, les buts ne se définissent pas déductivement à partir d'un principe ou d'une vérité abstraite, mais naissent des nécessités de l'action, de la contingence[52].

C'est dans cette perspective, qu'il est important pour tous les intervenants du système de l'éducation — et plus particulièrement les enseignants[53] — de

---

50 MARCOTE, GASTON, **Conférence d'ouverture au 2e Congrès de la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec** (CÉÉPQ), 25-26 et 27 octobre 1990, Beaupré.

51 Bien souvent l'étudiant ne fait pas la différence entre les trois expressions.

52 DE LANDSHEERE, VIVIANE ET GILBERT DE LANDSHEERE, Définir les objectifs de l'Éducation, 4e édition PUF, Paris, 1982, p.5.

53 Le discours des buts de l'éducation doit se tenir le plus près possible de la base, afin que les principaux intéressés puissent se contaminer à cette réalité dans le quotidien.

déterminer de quelle façon leur outil de travail (leur discipline ou matière) favorise (ou vont favoriser) la formation ou l'éducation de cette personne qui pourra librement assurer sa destinée et aider au développement de cette société dans laquelle il veut vivre. La connaissance n'est pas une fin en soi, elle doit être au service de quelque quelqu'un ou de quelque chose. Il faut absolument évaluer (éventuellement de mesurer) de quelle façon les cours, les disciplines et les programmes peuvent participer à la formation fondamentale de l'étudiant.

> L'école ne peut plus se réduire à un programme de connaissances; au contraire, elle se doit d'être novatrice en la matière, car elle peut conserver toute son importance. Elle doit promouvoir le savoir en tant qu'outil, d'une part en se centrant sur une dizaine de concepts de base qui constituent autant d'angles d'approche de la réalité d'aujourd'hui, d'autre part en apprenant à organiser la masse des connaissances actuelles. Sur ce dernier, si elle veut éviter que l'élève soit perdu ou dépassé par ce flot continuellement renouvelé, l'école doit d'abord nécessairement apprendre à trier les connaissances, à les gérer, à les structurer, à se situer par rapport à elles, à connaître leurs domaine de validité ... et même à en produire![54]

B) À LA BASE DE LA FORMATION FONDAMENTALE: UNE ORGANISATION DE L'UNIVERS DE SAVOIRS.

Nous allons maintenant vous expliquer de quelle façons nous croyons que toutes les composantes d'un programme scolaire peuvent participer à la formation fondamentale des étudiants.

D'abord quelques prémisses qui vous permettront de comprendre le vocabulaire que nous entendons utiliser pour justifier notre définition opérationnelle de la formation fondamentale.

— LES NOTIONS FONDAMENTALES

Dans chaque cours, il y a des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui lui sont spécifiques et qui justifient sa raison d'être dans le programme de l'étudiant. De même chaque discipline a des objectifs des trois niveaux de savoirs et ainsi que la responsabilité de connaître pourquoi ils enseignent telles ou telles notions, de comprendre pourquoi ils utilisent telle ou telle approche pédagogiques ou méthodes d'évaluation. De plus, c'est leur devoir de déterminer clairement les limites de leurs enseignements et de ces notions fondamentales sur le développement intégral et multidimentionnel de l'étudiant.

Ces savoirs (des trois dimensions) doivent être organisés et hiérarchisés par les spécialistes de la discipline (regroupés généralement en départements) qui doivent doivent faire clairement ressortir qu'elles sont les notions

---

[54] GIODANI, ANDRÉ ET GÉRARD DE VECCHI, **Les Origines du Savoir, des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques**, Delachaux & Niestlé, Paris, 1987, p. 5.

fondamentales qui sont transmises par les cours de ce programme. En d'autres termes, une notion fondamentale devrait permettre de regrouper un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être jugés essentiels et fondamentaux pour l'ensemble des cours d'un programme. Ces notions fondamentales sont spécifiques à ce cours et à cette discipline et justifient spécifiquement sa présence dans le curriculum de l'étudiant.

Évidemment, ces différents savoirs devront naturellement se rattacher aux objectifs ministériels du programme.

> Le ministre établit les programmes d'État, en précise les objectifs, fixe le nombre d'unités attachées à chaque cours et le nombre total d'unités que comporte chaque programme[55].

Toutefois, ces notions fondamentales caractérisées par leur côté éphémère et limité, doivent reposer sur des notions plus importantes: les concepts fondamentaux de cette discipline.

— LES CONCEPTS FONDAMENTAUX

Il incombe à chaque discipline et programme de déterminer quelles sont les «concepts fondamentaux» qu'ils désirent apprendre à leurs étudiants. Ces «concepts» qui prennent la forme des principes de base de la discipline ou du programme sont généralement jugés essentiels par les spécialistes afin d'avoir une compréhension plus globale, plus fondamentale de la discipline.

Dans un cégep, on devrait s'appliquer davantage à enseigner ou à faire comprendre ou à faire vivre des expériences qui touchent les «concepts fondamentaux». Les «notions fondamentales» ne devraient-être enseignées que pour expliquer les «valeurs fondamentales». Ce sont surtout les «valeurs fondamentales» qui devraient-être évaluées.

Certaines«notions fondamentales» pourront, à cause de leur profondeur devenir des «concepts fondamentaux». C'est alors aux départements ou aux programmes concernés que revient la responsabilité de faire connaître au collège le bien fondé de hisser au niveau de «concepts fondamentales» certaines notions fondamentales très importantes dans un cours et essentielles pour un programme.

Les professeur et départements qui enseignent ces «concepts fondamentaux» doivent se regrouper et unir leur efforts afin d'identifier le plus précisément possible ces «concepts fondamentaux». Ils doivent également se concerter pour trouver les méthodes pédagogiques, les activités d'apprentissages et les

---

55 Direction générale de l'enseignement collégial, **op. cit** (note ) p. 19.

différentes évaluations susceptibles de favoriser le développement chez l'étudiant-e. de ces «concepts fondamentaux».

— LES VALEURS FONDAMENTALES

Chaque collège, en concertation avec les départements et programmes, doivent définir les valeurs fondamentales qu'ils désirent développer chez leurs étudiants.

Nous entendons par valeurs fondamentales, des notions ou concepts fondamentaux qui par leur profondeur vont significativement toucher la formation de tous les étudiant-e-s.

Ces valeurs peuvent être différentes d'un collège à l'autre et doivent tenir compte des différentes ressources disponibles. L'identification de ces valeurs devrait se faire en concertation avec toutes les instances du collège et devraient faire sinon l'unanimité quant à leur contenu. Il serait souhaitable, lorsque ces valeurs seront identifiées, de «prendre le temps d'être court» et de retenir un nombre relativement petit de ces valeurs (maximum de 10).

Il est aussi possible, que le collège mandate certains programmes qui ont des caractéristiques particulières et admises par l'ensemble des autres programmes de travailler à l'atteinte de certaines «valeurs fondamentales» jugées essentielles par la communauté collégiale et qui ne sont pas visées par aucun programme ou seulement par quelques-uns. De même, certains programme, ayant des contenus très chargés de «notions et de concepts fondamentaux», pourront se juger inaptes à participer au développement des «valeurs fondamentales». Dans ces cas particuliers, il sera de la responsabilité du collège de juger du bien fondé de la requête. De façon générale , tous les cours et tous les programmes devraient viser le développement de valeurs fondamentales.

C'est le rôle de chaque collège de reconnaître quelles sont les «valeurs» fondamentales qui sont essentielles au développement de l'étudiant et de clarifier comment les cours et les discipline peuvent favoriser l'atteinte de ces valeurs. Dans leur globalité, les «notions fondamentales», les «concepts fondamentaux» et les «valeurs fondamentales» constitueront les éléments essentiels et indissociables de la formation fondamentale (ou éducation fondamentale) de l'étudiant.

Le développement des «notions fondamentales», des «concepts fondamentaux» et des «valeurs fondamentales» passe obligatoirement par les outils dont disposent les disciplines. Cependant, nous croyons que la préoccupation d'un professeur ou d'une discipline de collaborer aux développement plus particulièrement de «valeurs fondamentales» peut varier d'une discipline à l'autre et n'est jamais acquise automatiquement à des disciplines en particu-

lier. Différents considérants telles: la nature de l'activité, la charge de contenu théorique, la formation des intervenants, leur désir de participer, etc. vont avoir un impact important pour ne pas dire primordial sur la volonté d'un collège ou d'une collectivité de s'engager sur cette voie de la formation fondamentale.

Même si certains cours , par la nature de leur activités, peuvent atteindre plus facilement des objectifs de valeurs fondamentales, il n'en demeure pas moins que d'autres, particulièrement préoccupées et sensibilisées à la nécessité de développer de ces valeurs, pourront sans aucun doute apporter un appui fort important au développement de ces valeurs.

C'est pourquoi, et surtout aux niveaux des «valeurs fondamentales», il faudra éviter de penser que l'étudiant mis en contact avec une discipline ou un cours en particulier, développera automatiquement ces valeurs.

Au niveau des «valeurs fondamentales», il n'y a plus comme c'est le cas pour les notions fondamentales de frontières départementales. Si chaque département doit protéger ses frontières (certaines connaissances ne sont pas universelles!) dans son secteur de «notions fondamentales», ils devront trouver et démontrer une ouverture véritable en ce qui a trait au «valeurs fondamentales». Il serait utopique et de croire qu'on pourraient laisser quelques disciplines s'occuper des valeurs fondamentales tandis que d'autres s'occuperaient de notions fondamentales.

Toute discipline a son contenu de «notions» et de «concepts fondamentaux». Certaines disciplines ont un contenu relativement plus important que d'autres compte à cause des exigences du milieu du travail et des universités. Pour eux, c'est évident qu'on ne peut leur demander de travailler très activement au développement des «valeurs fondamentales». Cependant, il devront comprendre l'importance de développer les valeurs fondamentales des étudiant-e-s en supportant de leur mieux les disciplines qui travaillent à leur développement.

— LA FORMATION FONDAMENTALE

La formation fondamentale est finalement l'addition des trois composantes essentielles et indissociables que sont les notions fondamentales, les concepts fondamentaux et les valeurs fondamentales

L'étudiant qui passe deux ou trois ans dans un cégep, sera mis en contact avec des notions fondamentales, des concepts fondamentaux et des valeurs fondamentales qui lui donneront une formation fondamentale multidimensionnelle et intégrale lui permettant de s'intégrer efficacement au milieu universitaire et du travail et également de devenir une composante active et

précieuse pour notre société. Il aura également une formation d'humaniste qui lui permettra d'assumer pleinement sa vie

Personne ne doit se soustraire à cette responsabilité de travailler à la formation fondamentale de l'étudiant

Des discussions devront se faire à tous les niveaux et surtout au niveau des collèges (autonomie institutionnelle oblige!) afin d'éclaircir comment les cours obligatoires, les cours de concentration et les cours de spécialisation peuvent ou doivent participer au développement de la formation fondamentale par le biais des «notions fondamentale» des «concepts fondamentaux» ou des «valeurs fondamentales».

## 6- L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LA FORMATION FONDAMENTALE: LES BASES CONCEPTUELLES.

Comme c'est le cas pour la formation fondamentale où une tête bien faite est préférable à une tête bien pleine[56], la véritable raison d'être de l'éducation physique dans le système scolaire privilégie d'abord et avant tout l'atteinte d'objectifs axés sur:

- la formation multidimensionnelle (physique, affective, intellectuelle, sociale, morale) et intégrée de l'être humain.
- l'amélioration de sa santé globale (physique, mentale, sociale).
- l'apprentissage d'activités physiques pouvant être pratiquées de façon régulière, continue et sécuritaire à tous les âges de la vie.
- l'apprentissage d'activités physiques pouvant être pratiquées dans une variété d'environnements humains (en famille, à l'école, à l'usine, etc.) et physiques (plein-air, en montagne, dans l'eau, etc.).

Certes, il importe qu'à l'intérieur des programmes d'éducation physique obligatoire et para-scolaire (intramural et inter-collègial), les étudiants développent certaines habiletés motrices, apprennent certains gestes et certaines actions afin d'être en mesure de les exécuter de manière plus efficace, efficiente et sécuritaire et, qu'on respecte leurs goûts personnels de se perfectionner dans certaines activités ou d'en expérimenter une grande variété. Cela peut se réaliser entre autre par une meilleure connaissance et une meilleure compréhension sur l'activité et de l'activité tout en permettant de concrétiser, par la même occasion, certaines notions abstraites et d'en faciliter l'acquisition:

---

56 GOHIER Christiane; La formation fondamentale, Tête bien faite ou tête bien pleine? Montréal; Les Éditions Logiques; 1990, 398 p.

> D'une part, il y a une connaissance sur l'activité... C'est la conceptualisation et la verbalisation d'une connaissance pratique. C'est par exemple la description physiologique de la fonction cardiaque, ou la description de type bio-mécanique des opérations à effectuer dans la réalisation d'un geste.
>
> D'autre part, il y a la connaissance de l'activité qui est une connaissance directement, immédiatement et intimement éprouvée au cours de l'action. En d'autres termes, on parlera d'un «vécu» (ou d'un «senti») qui est mémorisé au cours des acquisitions, il en est du reste le signe. Un tel savoir n'est pas immédiatement verbalisable, ni conceptualisable. C'est par exemple la prise de conscience du fonctionnement cardiaque et des différences de fréquences selon les efforts effectués. C'est également la capacité à apprécier globalement la pertinence de sa réponse à une situation donnée (auto-évaluation globale)[57].

Outre cette obligation de devoir transmettre une immense variété de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être reliés à la pratique de diverses catégories d'activités physiques (sport, plein air, danse, etc.), les éducateurs et les éducatrices physiques ont la possibilité et la capacité d'utiliser ces activités comme puissants moyens d'action pour atteindre des objectifs généraux qui sont à la fois communs et intégrés à l'ensemble des cycles d'enseignement[58], et qui peuvent contribuer à développer les multiples dimensions de l'être humain[59] tout en lui fournissant une solide formation fondamentale[60].

Ces apprentissages reliés à la formation fondamentale ne sont pas du ressort exclusif des éducateurs et des éducatrices physiques, puisque ce concept se réfère à "... l'ensemble des apprentissages essentiels (dans les savoirs et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et les valeurs) ainsi qu'à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société"[61].

> Ce concept intègre aussi les objectifs de la formation intégrale de la personne... de même que le champ culturel. Ainsi définie, la formation fondamentale intègre donc non seulement les fondements des connaissances et des habiletés, mais également des éléments de formation générale et de culture dans un champ disciplinaire[62].

L'éducation physique a un rôle extrêmement important à assurer sur le plan de la formation fondamentale puisque sa véritable raison d'être repose non

---

57 HÉBRARD, Alain; L'éducation physique et sportive, Réflexion et perspectives; Paris; Coédition Revue STAPS et Édition "Revue E.P.S." 1986, p.40.

58 Voir à ce sujet les annexes C et D.

59 Voir à ce sujet l'annexe I.

60 Voir à ce sujet l'annexe J.

61 Conseil supérieur de l'éducation, La formation fondamentale; et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation... Québec, 1984, pp. 7.

62 Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval; Rapport du Comité sur la formation fondamentale; 1989, pp.23.

seulement sur l'éducation du corps, mais aussi et surtout sur une éducation globale et sanitaire, à travers la pratique de l'activé physique.

> Il faut rappeler l'importance d'un domaine dont on parle peu... l'éducation physique. Plus particulièrement, il faudrait sortir l'éducation physique de cette définition strictement sportive qui prédomine en certains milieux, pour s'ouvrir à d'autres visions du corps, non seulement conçu comme objet de performance, mais également comme sujet d'un vécu et centré d'une action sur soi...[63]

Outre le fait qu'elle contribue de façon directe et indirecte à l'apprentissage de méthodes et d'habitudes d'apprentissage, l'éducation physique apprend à l'étudiant-e comment sélectionner et mobiliser les moyens et les ressources qui peuvent lui être utiles lors de son passage au cégep, et ultérieurement au cours de sa vie active ou au moment de sa retraite.

> Cette discipline développe chez l'élève des attitudes, des stratégies et des méthodes d'acquisition différenciées susceptibles d'être investies dans les activités sportives, professionnelles ou de loisir. Elle apprend à l'élève à évaluer les difficultés rencontrées, la pertinence et les effets de ses conduites d'acquisition. Elle lui apprend à progresser de façon autonome dans les tâches nouvelles. Elle crée les conditions d'une activité coopérative efficace.
> Ainsi:
> — parce qu'elle permet d'ajuster en permanence les réactions et comportements aux conditions du monde extérieur, de s'accoutumer à l'effort, de se dépasser soi-même, d'affronter des situations nouvelles, l'Éducation physique et sportive crée les conditions de la SANTÉ;
>
> — parce qu'elle développe l'efficacité, l'habileté et la disponibilité motrice dans les situations où le risque subjectif peut être grand (émotion) et le risque objectif minimum (procédures pédagogiques adaptées), l'Éducation physique et sportive contribue à l'apprentissage de la SÉCURITÉ et de la confiance en soi;
>
> — parce qu'elle favorise la compréhension des exigences propres aux tâches à effectuer et à l'environnement physique, la maîtrise des relations sociales nécessaires aux actions collectives et la connaissance de ses possibilités, l'Éducation physique et sportive crée les conditions de l'accès à la RESPONSABILITÉ;
>
> — parce qu'elle implique la participation à des actions collectives, l'Éducation physique et sportive développe la SOLIDARITÉ dans le respect des différences individuelles et des particularités des groupes humains[64].
>
> Ce qui importe, pour les éducateurs et les éducatrices physiques, c'est que l'individu confronté au monde des loisirs, du sport ou du travail professionnel, puisse, face à une nouvelle machine ou à une nouvelle activité, être capable de s'adapter, d'avoir une stratégie, c'est à dire de faire des expériences, des essais et des erreurs correctement appréciés et être ainsi plus autonome. L'individu doit avoir la possibilité de se faire aider, de bénéficier de conseils toujours utiles. Si l'éducation a un sens il doit pouvoir

---

63 TREMBLAY, Robert; La formation fondamentale: un enjeu pédagogique et culturel pour le collège et l'université, in GOHIER, C.; op.cit. pp.193.

64 HÉBRARD, Alain; op.cit.pp. 43.

> accéder rapidement à sa propre prise en charge et ne pas rester éternellement dépendant d'autrui (producteur de son activité plutôt que consommateur, se mettre en forme plutôt que d'être mis en forme)[65].

En valorisant l'autonomie et le plaisir, l'éducation physique contribue à développer la responsabilité personnelle et prépare l'individu à faire des choix plus éclairés.

Comme l'adoption d'un style de vie sain exige beaucoup d'auto-discipline, la capacité de se prendre en charge et l'exercice de l'autonomie apparaîtront plus importants que la maîtrise d'une habileté physique. Cette plus grande part de responsabilité et d'autonomie confiée à l'étudiant-e dans la gestion de ses apprentissages contribue à développer chez lui/elle, des aptitudes susceptibles de l'aider à s'adapter de manière plus rapide et continuelle aux changements.

Puisque «apprendre à apprendre» est plus rentable et utile que la mémorisation mécanique d'information, l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en éducation physique devront être à la fois significatifs et rentables afin que le/la cégépien-ne soit en mesure de mieux se connaître, de mieux connaître les autres avec leurs différences individuelles, ainsi que de mieux connaître l'apport important et essentiel que les diverses catégories d'activités physiques[66] peuvent avoir sur sa capacité à s'adapter à une variété d'environnements physiques et humains.

Cela peut se réaliser de façon plus efficace et efficiente à travers l'approche humaniste, puisque cette école de pensée est celle qui s'intéresse le plus au développement et à l'épanouissement de la personne. Pour que cette dernière soit en mesure de se développer de façon globale, intégrale et équilibrée, il importe que les expériences qu'elle aura l'occasion de vivre lors de la pratique de l'activité physique satisfassent des besoins fondamentaux d'ordre physique, affectif, intellectuel, social, moral et spirituel (besoin d'être en forme, d'aimer et d'être aimé, de développer son identité, de vivre des expériences heureuses, d'appartenir à un groupe, de vivre des expériences faisant appel à l'affirmation de soi, à la solidarité et au sentiment d'appartenance, de confronter ses idées de manière critique et objective, etc.) Outre cette possibilité de satisfaire, maintenant et dans le futur, des besoins essentiels à l'épanouissement de la personne, l'éducation physique humaniste accorde une plus grande importance au fait que chaque individu est en constante interrelation avec une variété d'environnements physiques et humains.

> L'accès aux pratiques physiques, sportives et d'expression, éléments de la vie sociale, permet à l'élève de s'exprimer et de constater les nouveaux pouvoirs acquis, d'acquérir le

---

65 Ibid. pp.38-39.

66 Voir à ce sujet l'annexe H.

goût pour les pratiques physiques. La connaissance de soi et celle des activités lui permet d'effectuer des choix.

La variété des situations d'apprentissage proposées et la diversité de réponses possibles incitent l'élève à imaginer, inventer et créer de nouveaux modes de relations à l'environnement physique et humain qui exprimeront l'originalité la sensibilité et la personnalité de chacun.

Le respect de la différence, la recherche et l'optimisation des qualités de chacun sont des facteurs puissants de lutte contre les difficultés scolaires[67].

Les cours d'éducation physique présentent des situations pédagogiques et expérientielles riches et privilégiées pour transmettre des valeurs individuelles et sociales fondamentales et essentielles au développement intégré et équilibré de l'être humain telles: la confiance en soi, la maîtrise de soi, la capacité de communiquer, de coopérer, de s'adapter, etc. C'est aussi à travers les cours d'éducation physique que l'on peut véhiculer le mieux des «apprentissages de l'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps)»[68]. puisque les interventions des éducateurs et éducatrices physiques portent aussi, et de façon très spécifique, sur l'acquisition de saines attitudes et habitudes de vie, surtout celles où l'étudiant-e est délibérément porté-e à prendre des risques et sur lesquels il/elle peut exercer un certain contrôle tels: l'hygiène, l'alimentation, le sommeil, la toxicomanie, les relations sexuelles, le tabagisme, etc., sujets qui sont de plus en plus abordés dans les cours obligatoires d'éducation physique. À travers l'enseignement de cette discipline, les éducateurs et éducatrices physiques deviennent donc des intervenants privilégiés en ce qui a trait à divers problèmes et besoins de santé (physique, mentale, sociale) auxquels les étudiant-e-s sont susceptibles d'être confrontés au niveau collégial.

Les éducateurs et les éducatrices physiques sont conscient-e-s du fait que plusieurs facteurs influencent le mieux-être et la qualité de vie actuelle et future des étudiant-e-s, et que la seule pratique, même intensive, de certaines activités physiques n'assure pas nécessairement ni automatiquement le maintien ou l'augmentation de leur niveau de santé, si une pratique régulière et continue ultérieurement aux autres étapes de leu vie.

La pratique de l'activité physique à l'école, au bureau, à l'usine, durant les temps libres, etc. ne représente pas nécessairement ni automatiquement un moyen d'éducation ni de promotion de la santé. Elle peut aussi bien être un instrument de formation ou de déformation éducationnel, que de promotion ou de dégradation sanitaire. À titre d'exemple, une éducation physique mal enseignée à l'école ou ailleurs accentue les risques de blessures légères ou

---

[67] HÉBRARD, Alain, op.cit. pp. 43-47.

[68] LALIBERTÉ, JACQUES, La formation fondamentale, la documentation péricaine, CADRE, 1984, p. 9.

sérieuses, en plus d'augmenter le taux de désintéressement ou de démotivation face à la pratique régulière de l'activité physique. Cela peut donc engendrer des effets inverses et restreindre d'autant les bienfaits actuels et futures que les individus pourraient en retirer sur le plan de leur santé globale (physique, mentale, sociale) et de leur développement physique, affectif, intellectuel, social et moral, à différentes périodes de leur vie[69].

Les nouveaux objectifs ministériels d'éducation physique dans les collèges s'inscrivent à la fois dans la lignée antérieure et récente de la raison d'être de l'éducation physique et sont susceptibles de générer des retombées positives autant au niveau individuel, qu'institutionnel et sociétal.

Depuis quelques années, les collèges se sont penchés sur la formation fondamentale de l'étudiant(e). Si la plupart des cégeps n'ont pas encore exploré ou reconnu la contribution majeure et irremplaçable de l'éducation physique à cette formation, nous croyons que cela ne saurait tarder. Si actuellement, l'ensemble des programmes offerts dans les cégeps du Québec consacrent davantage d'énergies à développer la dimension intellectuelle des étudiant-e-s nous sommes assurés que, très bientôt, ils comprendront l'importance que les différents programmes d'éducation physique obligatoire, intramural et inter-collégial peuvent jouer à la fois sur le plan de la formation fondamentale de la personne[70]) sur celui du développement de ses multiples dimensions (physique, affective, intellectuelle, sociale et morale[71]); sur l'amélioration de sa santé holistique (physique, mentale, sociale[72]) ainsi que sur la pratique régulière, continue et sécuritaire de l'activité physique à toutes les étapes de la vie, dans différents milieux de vie physique et humain[73].

---

69 LAROUCHE, René, L'éducation physique en l'an 2 000: progression ... stagnation ... ou régression sur le plan du processus de professionnalisation? 2e Congrès de la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec: Éduquer comme profession ... c'est quoi?, 1990, p. 12

70 Voir l'annexe J.

71 Voir l'annexe I.

72 Voir les annexes K à Q.

73 Voir les annexes R à X.

# ANNEXE K

## La santé, phénomène multi-dimensionnel.

**Source:** FITNESS CANADA. Draft Physical Activity, Health and Culture; A Conceptual Framework for Fitness Canada's Involvement in Physical Activity; 1987, pp. 8 à 12.

**Source:** FITNESS CANADA. A Conceptual Framework for Health and Fitness; 1986, pp. 6 à 9, 11,17.

## Health as a Multi-Determined Phenomenon

The broad elements of all modern definitions of health relate to the complexity of human physical, mental, social, health status, lifestyle concepts and emphasis vary somewhat among various recent policy documents, the common elements are:

- Lifestyle behaviour;
- biological and genetic factors;
- environmental factors (physical and social, including health care delivery).

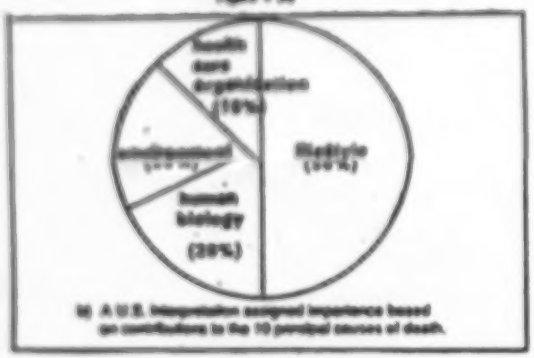
Figure 3 (a) depicts four major elements (contained in "A New Perspective on the Health of Canadians" National Health and Welfare, 1974). The report acknowledged new elements as the key influences on personal health — human biology, environment, lifestyle, and health care organization.

Early and recent policy work discussed equal investment, it implied that they were equally important. A subsequent interpretation by the U.S. Public Health Service suggested the relative contribution to the two leading causes of death of the very simplest, however, 50% lifestyle, 20% for each of biology and the environment, and only 10% for the health care system (Figure 4 (b)).

FACTORS INFLUENCING HEALTH STATUS

a) A New Perspective on the Health of Canadians
assumed equal importance for all 4 factors

Figure 4 (a)




b) A U.S. interpretation assigned importance based on contributions to the 10 principal causes of death.

Figure 4 (b)

Health-related lifestyle practices are diverse, complex in their working, and fairly independent of each other. Figure 5 (a) shows eight practices which have a clear impact on disease/impairment prevention. However, the impact of these lifestyle behaviours is not equal, and may vary in importance somewhat as shown in Figure 5 (b), which emphasizes regular physical activity, not smoking, good nutrition, and sensible alcohol use. If the relative weighting of Figure 5 (b) is approximately accurate, and if the graph is superimposed on Figure 4 (b), it suggests that there is a significant contribution which regular

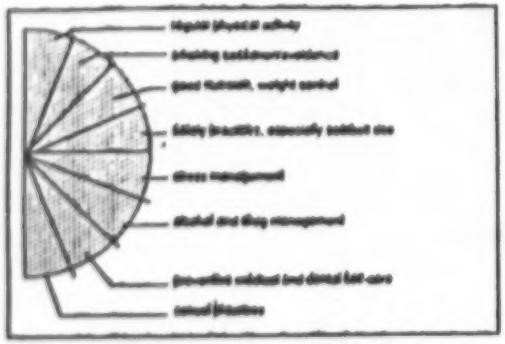



Fig. 5 (a) The major elements of health-related lifestyle

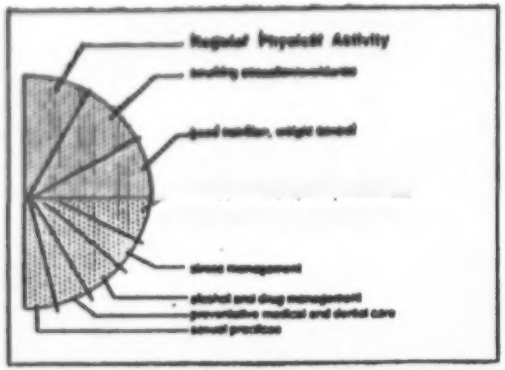



Fig. 5 (b) A possible re-interpretation of the relative contributions of various lifestyle practices to disease prevention

**FIGURE 3**

**LIFESTYLE BEHAVIOURS**

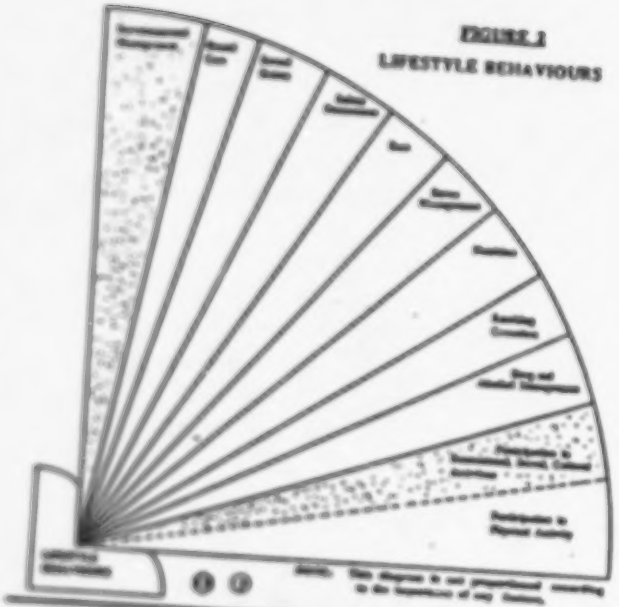
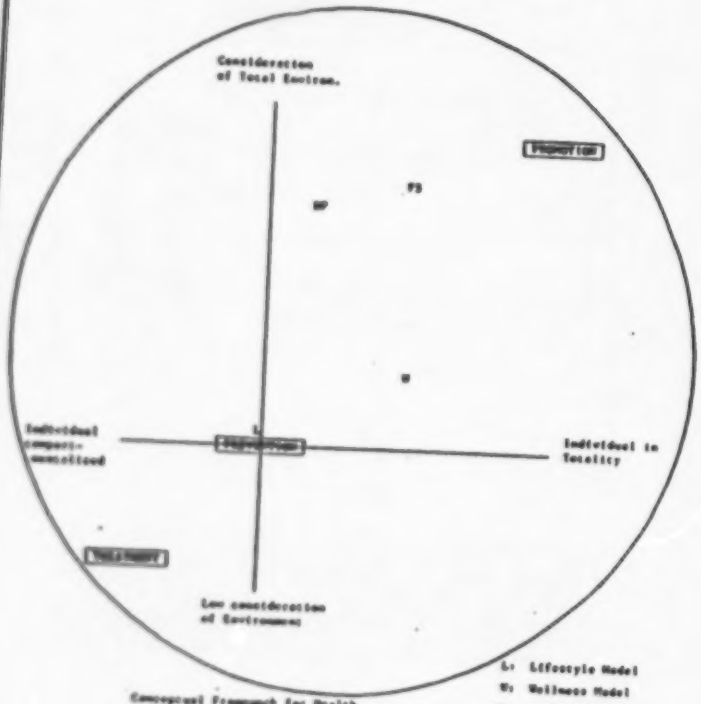


**FIGURE 4**

**[illegible] INTERPRETATIONS AND CONCEPTS IN TERMS OF [illegible]**

**[illegible] INDIVIDUAL AND ENVIRONMENTAL CONSIDERATIONS**



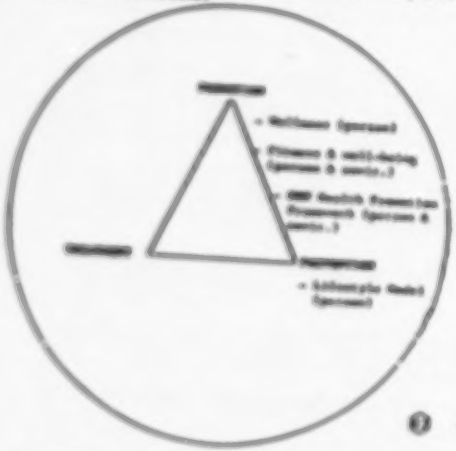

L: Lifecycle Model
W: Wellness Model
HP: Health Promotion Framework
FS: Fitness Summit

Conceptual Framework for Health

Health for All 2000

**[illegible]**

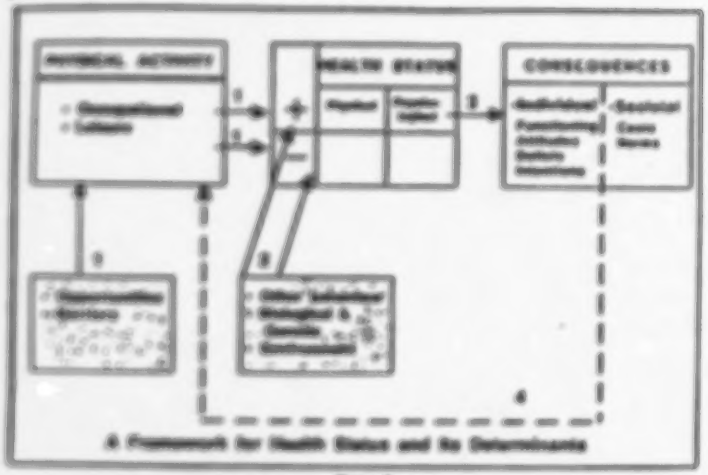
**[illegible]**



Conceptual Framework for Health

Health for All 2000

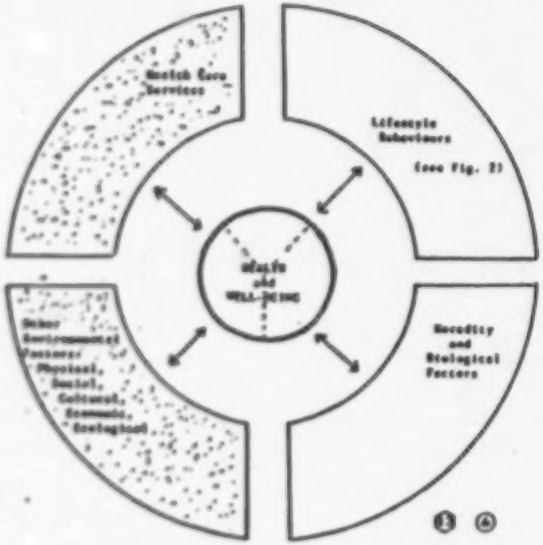
[redacted]




[redacted]

FIGURE 1

FACTORS AFFECTING PERSONAL HEALTH AND WELL-BEING



## ANNEXE L

## La signification des termes: Lifestyle; Wellness; Achieving Health for all; Health for All 2000; Fitness and Well-being.

**Source:** FITNESS CANADA; A Conceptual framework for Health and Fitness, 1986, pp. 3 à 7.

**Source:** FITNESS CANADA: Draft Physical Activity, Health and culture, A Conceptual Framework for Fitness Canada's Involvement in Physical Activity; 1987, pp. 7.

The terms well-being, wellness and fitness are often used synonymously with positive health. However, fitness is also used as a short-hand version of physical fitness, and well-being sometimes implies only psychological well-being. While the present paper is unlikely to change language conventions, the proposed model presents two distinct dimensions to the health continuum, and each has positive and negative manifestations.

Among those who advocate an holistic view of health, the two dimensions are an interdependent unity, in that the level of health in one dimension influences the level of health in the remaining one. Furthermore, they argue that the total person should be considered in the context of everyday life. (4) (7)

Physical activity can contribute significantly to the overall well-being, and quality of life of Canadians in a broader sense. For example, individual and community well-being are goals which are difficult to measure objectively, and consequently, their perceived importance is often diminished. However, for nearly subjective reasons people are attracted to social, cultural and recreational activities (including physical activity) and view them should not be overlooked. Furthermore, recreational activities (including physical recreation activities) relate directly to the "environment" section of this paper. These include: offering opportunities for exercising freedom of choice and self-responsibility, challenge and excitement, social interaction and experiences for self-discovery. (1) (5)

Encouraging a physically active lifestyle within the goal of attaining optimal well-being involves the implementation of action plans directed at both the individual and the environment. Action directed at the individual, for example, includes promotional and educational campaigns. Examples of environmental action include working with delivery systems which reach a specific clientele (e.g. the Girl Guides of Canada) and those directed at larger systems (e.g. the health care system). (1) (5)

### 3.1 The Lifestyle Model

Efforts during the 1970's focussed on identifying populations at risk and encouraging individuals within these populations to take self-responsibility for changing specific behaviours, thereby reducing risk factors, morbidity and mortality. This was a somewhat simplistic model in that it ignored the fact that today's illnesses and injuries are the result of the symbiosis between people and their environment. Moreover, it did not treat the person in a holistic manner, focussing instead on the changing of a specific behaviour--such as smoking. (1) (5)

### 3.2 The Wellness Movement

This concept goes beyond preventing disease to enhancing personal control over health. It emphasizes personal cost for living, as well as an integrated and balanced lifestyle. The concept also recognizes the influence that social norms and social support networks have on individual choice. As such, it treats the person in a holistic fashion, interacting with his/her social environment. (1) (3)

### 3.3 Achieving Health for All: A Framework for Health Promotion (Health and Welfare Canada)

This health promotion discussion paper states that three health challenges face Canada in its quest to reach a state of "total health": reducing inequities in the health of low-income groups; increasing efforts to prevent disease; and enhancing people's capacity to cope with chronic conditions, disabilities and mental health problems. The proposed responses to meet these challenges include: self-care, mutual aid; and creating healthy environments. These will be accomplished through fostering public participation and volunteerism, strengthening community health services, and coordinating healthy public policy. Within this framework, the Health Promotion Directorate presently focusses its efforts on changing behaviours and environments in the following areas: nutrition and weight control, stress management, smoking cessation, drug and alcohol management, and sexual behaviours. (1) (5)

### 3.4 Health for All 2000 (World Health Organization - European Region)

This document views health as the extent to which an individual or group is able on the one hand, to realize aspirations and satisfy needs, and on the other, to change or cope with the environment. Major interventions include prevention of disease, treatment and health promotion. Disease prevention goals stress individual and societal measures necessary to prevent communicable and lifestyle diseases. Treatment goals aim to ensure appropriate health care services, based on primary health care and supported by secondary and tertiary care. Health promotion focuses on the maximizing of a whole in the context of their everyday lives, rather than targeting on people at risk for specific diseases. It aims to ensure that the "total" environment is conducive to health. It also aims to develop individual and collective decision-making lifeskills. Overall, this document is closely allied to the framework for health described at the beginning of this paper. (1) (3)

### 3.5 Fitness and Well-being (Canadian Summit on Fitness)

Delegates at the Canadian Summit on Fitness emphasized that physical activity is just one of a number of positive lifestyle habits contributing to total fitness or well-being. However, physical activity was viewed as the cornerstone of the total fitness mission involving the concept of optimal well-being. Involvement in physical activity has been shown to have a direct, positive effect on weight control and to play a role in reducing coronary heart disease and risk factors such as stress, smoking and poor nutrition. Figure 3 depicts the relationship of these concepts previously described to major interventions for personal health and well-being. Figure 4 shows the major interventions and concepts in terms of individual and environmental considerations. (1) (6)

## ANNEXE M

Vivre/être... Vivre en bonne santé/Bien-être... Vivre en excellente santé/Mieux-être.

**Source:** LAROUCHE, René; Rétrospective, perspective et prospective sur la pratique de l'activité physique par les québécois et québécoises; le rapport synthèse présenté au gouvernement du Québec (Ministère de la Santé et des Services Sociaux et Ministère du Loisir, de la Chasse et de la pêche; 1983, pp.18.

## LA SANTÉ GLOBALE

### - Processus et multiples dimensions -

### (affective, sociale, intellectuelle morale, physique)

| - VIVRE - | - VIVRE EN BONNE SANTÉ - | - VIVRE EN EXCELLENTE SANTÉ - |
|---|---|---|
| PASSER D'UN CERTAINE ÉTAT D'ÊTRE ORIGINEL... | À LA POURSUITE D'UN ÉTAT DE BIEN-ÊTRE... | VOIRE MÊME À L'ATTEINTE D'UN ÉTAT DE MIEUX ÊTRE... |

| | | |
|---|---|---|
| Impression que notre corps a suffisamment d'énergie, de capacités, et d'habiletés pour accomplir les tâches qu'on lui demande sur une base quotidienne, hebdomadaire, saisonnière, annuelle, à différentes périodes de notre vie. | Sensation agréable procurée par la possibilité de satisfaire, sans entraver ou surtaxer l'organisme, ses besoins sur le plan affectif, social, intellectuel, physique et moral. | Amélioration de l'état de bien-être. Capacité de satisfaire ses aspirations sur les plans affectif, social, intellectuel, physique et moral. |
| Chercher à conserver sa santé physique actuelle, ou à la recouvrer lorsque certaines blessures, maladies, ou problèmes viennent perturber la structure ou le fonctionnement de l'organisme. | Chercher à améliorer son état de santé actuel sur les plans mental, physique et social. Avoir un style de vie plus équilibré. Posséder certaines capacités pour gérer diverses catégories de stress. Savoir relaxer et se détendre mentalement, physiquement, et socialement. | |
| Passer de l'objectif axé sur l'utilisation de l'activité physique à des fins de conditionnement de la machine biologique i.e. acquérir une certaine condition physique. | ...à celui centré sur l'utilisation de l'activité physique à des fins de développement holistique et multidimensionnel , de l'être humain (affectif, social, intellectuel, physique, moral). | |
| i.e. l'état de l'organisme reflétant le degré d'efficacité fonctionnelle de l'ensemble de ses systèmes. | i.e. acquérir ou maintenir une bonne forme globale, i.e. sur les plans affectif, social, intellectuel, physique, moral (total fitness). | i.e. poursuivre la recherche d'une excellente forme globale, et être capable de s'adapter à différents milieux de vie et divers types d'environnements (well being/wellness). |

**Exemples de l'état d'esprit, de sensations, ou d'objectifs qu'une personne peut rechercher ou ressentir avant, durant, ou après la pratique d'une activité physique à caractère individuel, duel, ou collectif.**

PLAN AFFECTIF/ÉTAT ÉMOTIONNEL/MENTAL

| | | |
|---|---|---|
| - Ressentir plus ou moins de plaisir.<br>- Avoir une image de soi-même plus ou moins valorisante. | - Ressentir de la joie, du plaisir, s'amuser, réaliser ses succès.<br>- Acquérir une bonne image de soi. | - Ressentir beaucoup de joie, de plaisir, se détendre.<br>- Acquérir une excellente perception de son image. |
| - Refouler ses émotions, les défouler physiquement ou en s'amusant ou en jouant. | Défouler ses émotions et son agressivité sur des objets neutres, ex.: balle de tennis, ballon de soccer, etc.<br>Développer des activités nouvelles (...) en vogue de l'influence que le style de vie peut avoir sur la santé d'un individu. | |

## PLAN SOCIAL

| | | |
|---|---|---|
| - Se préoccuper plus ou moins des effets que ma façon de jouer peut avoir sur les autres participants. | - Rencontrer d'autres personnes. | - Avoir beaucoup de plaisir à se réunir. |
| - Être plus ou moins intégré dans le groupe de joueurs ou l'équipe dont je fais partie. | - Se sentir accepté dans une équipe. | - Se sentir très bien accepté. |
| | - Se sentir bien intégré dans l'équipe, et à l'aise lorsqu'en compagnie des autres joueurs. | - Se sentir très bien intégré... très à l'aise. |

## PLAN INTELLECTUEL

| | |
|---|---|
| - Ne pas savoir, ou avoir une idée floue des conséquences pouvant découler de la sédentarité, ou de mauvaises façons de pratiquer l'activité physique sous diverses formes, intensité, etc. | - Connaître certains effets (-) découlant de la sédentarité, ou des mauvaises façons de pratiquer diverses activités physiques, de même que des retombés (+) qui peuvent en découler lorsque celles-ci sont bien pratiquées.<br>- Apprendre à connaître les limites et les possibilités de son corps ou de son organisme. |

## PLAN MORAL

| | |
|---|---|
| - Se préoccuper plus ou moins des effets (-) que certaines pratiques ou habitudes de vies malsaines peuvent avoir sur notre santé. | - Tenir compte du fait que certaines habitudes de vie, ou certaines façons d'agir occasionnelles ont des conséquences saines (bonnes) ou malsaines (mauvaises) sur notre santé, ou sur notre qualité de vie, ainsi que sur celle de certaines personnes situées dans notre environnement immédiat. |

## PLAN PHYSIQUE

| | | |
|---|---|---|
| - Se sentir plus ou moins bien dans son corps. | - Être en bonne forme physique.<br>- Se sentir bien physiquement. | - Être en excellente forme physique.<br>- Se sentir très bien physiquement. |
| - Être physiquement capable de travailler une journée sans fatigue excessive. | - Disposer d'énergies supplémentaires pour pratiquer une activité physique, ou tout autre type d'activité durant ses temps libres, sans éprouver une fatigue excessive.<br>- Avoir plus d'endurance, être plus souple, etc. | |
| - Répondre aux urgences physiques ou stressantes sans avoir préparé notre organisme à répondre aux urgences physiques de manière efficace (quantitative). | - Répondre aux urgences physiques de manière efficace (aspect quantitatif). | ... et efficiente (aspect qualitatif). |
| - Pratiquer l'activité physique de façon occasionnelle. | - Pratiquer l'activité physique de façon régulière. | ... et continue tout au long de notre existence. |
| - S'alimenter en se préoccupant plus ou moins de ce que l'on mange. | - S'alimenter en tenant compte de ce que l'on mange, de la maîtrise de son poids-santé ainsi que des exigences des diverses tâches à accomplir. | |
| - Avoir des habitudes de sommeil plus ou moins régulières ou suffisantes. | - Avoir des habitudes de sommeil régulières et d'une durée suffisante pour bien se reposer mentalement et physiquement. | |
| - Consommer des boissons alcooliques sans tenir compte de leurs effets à court et long terme sur l'organisme, et son environnement social. | - Consommer des boissons alcooliques de façon modérée. | |
| - Consommation de tabac et/ou de drogues. | - Non consommation de tabac ou de drogues. | |
| - Vivre la grande partie de son temps à l'intérieur. | - Participer à des activités qui se déroulent au grand air. | |

# ANNEXE N

## La santé et l'éducation physique

**Source:** HÉBRARD, Alain. L'éducation physique et sportive: réflexion et pespectives, Paris; Coédition Revue STAPS et Éditions "Revue E.P.S."; 1986, pp. 199 -201.

# LA SANTÉ

**A. RAUCH**
*Professeur Université Montpellier I*

L'obligation de faire bénéficier tous les enfants d'une instruction paraît légitime à l'ensemble de la communauté des Français. Qu'au programme des enseignements primaires, secondaires et supérieurs figurent des horaires d'éducation physique et sportive n'est pas non plus contesté. Les sondages d'opinion les plus récents tendraient même à montrer que les parents d'élèves sont favorables à un accroissement d'horaires dans cette discipline d'enseignement. Ces enquêtes révèlent aussi que les parents en attendent un bénéfice pour la santé de leurs enfants. La santé ? C'est-à-dire ?

1) D'abord et très simplement, la santé de l'enfant s'illustre par l'absence ou l'élimination de la maladie, surtout dans ses manifestations ou ses conséquences graves sur l'enfant lui-même. Qu'il contracte la rougeole est normal : une bonne santé doit néanmoins lui permettre de ne pas être profondément affecté, ni trop long à s'en remettre. Bref, la santé ici, c'est la faculté dont dispose un individu à se préserver ou à guérir de la maladie. L'E.P.S. peut y contribuer dans la mesure où on suppose qu'elle rend l'enfant plus robuste.

2) Un second bénéfice est attendu. L'enfance est l'âge de la croissance et du développement. Pour cela l'enfant a besoin de ressources, parfois supérieures même à celles qu'utilise l'adulte lui-même. En activant les fonctions organiques, l'E.P.S. est censée favoriser le développement du corps de l'enfant. La fonction, ici, ne crée pas l'organe, mais au moins elle le rend plus vigoureux. Elle favorise par exemple l'appétit, condition de son désir d'alimentation et rend le sommeil plus réparateur. Bref, l'exercice physique stimule les conditions primaires de la santé et cette idée préoccupe les parents d'élèves.

3) Un enfant en bonne santé est aussi plus beau que le chétif, le malingre, voire celui qui souffre d'une difformité, plus ou moins visible. D'où l'idée, justifiée ou non, que la pratique régulière, et intelligemment conçue, de l'exercice physique aura pour effet de donner au jeune la beauté, atout considéré par les parents comme nécessaire pour la réussite en général. Faire de l'E.P.S., c'est alors peut-être investir un capital dont un jeune peut avoir besoin plus tard. Surtout dans ces milieux où la représentation, la communication, jouent un rôle essentiel. De ce point de vue, la santé se voit, elle va donc favoriser la sociabilité, tant professionnelle (recherche de l'emploi) que relationnelle (se faire des amis qui apprécient de telles qualités).

4) Voilà l'avis des parents lorsqu'ils associent l'E.P.S. à la santé. D'autres arguments existent, on peut se limiter à ceux-ci pour examiner ceux des enfants, des adolescents ou des jeunes eux-mêmes. Car pour la jeunesse cette image de la santé, est tout juste bonne « pour le 3e âge », pas pour elle-même. Le garçon qui veut faire du football ne pense pas à ces images là de la santé ; lui ce qu'il veut, c'est jouer et donc gagner. D'où une autre idée de la santé qui peut se résumer ainsi : être en bonne santé se traduit par l'amélioration d'une performance sportive. Battre un record voilà, pour la population « sportive » de la jeunesse, le signe véritable de la santé et son objectif principal.

5) Mais toute la jeunesse ne tient pas un raisonnement à si court terme. Le rapport n'est pas toujours aussi immédiat. L'habitude de l'entraînement a appris au jeune sportif que pour battre un record, pour réaliser une bonne performance, il faut « tenir la forme ». Autrement dit, l'exercice physique, l'entraînement en général, deviennent ici des facteurs de progrès puisqu'ils favorisent et améliorent la forme. Etre en bonne santé, c'est alors cultiver la condition physique pour que la performance ne soit pas le bonheur aléatoire d'un jour, mais devienne une constante renouvelable.



6) A ce niveau, le mot santé ne couvre plus tout à fait ce qu'il désigne communément. Mais, c'est parce que le vocabulaire, surtout celui qui a trait au sport, affectionne la surenchère. Etre en bonne santé, être en forme ce n'est pas seulement réaliser un record. Au-delà de ces signes un peu conventionnels, existe aussi le désir de se sentir en forme. Autrement dit, la sensation que le sujet a de son propre corps relève aussi de son état de santé. Ne pas « se sentir dans son assiette », avoir perdu le goût de l'exercice, c'est une façon et une raison de craindre pour sa santé. L'éducation physique et sportive, à tort ou à raison, contribue à multiplier les occasions où la sensation d'un certain plaisir fait dire à quelqu'un qu'il est en bonne condition physique et que, par conséquent, il peut compter sur sa santé pour réaliser un projet, satisfaire une ambition ou affronter une épreuve.

7) La santé n'est pas qu'un bien individuel. Une population saine constitue aussi, dans nos sociétés occidentales, un capital utile. Cet aspect du rapport entre santé et éducation est sans doute le plus équivoque. Plusieurs aspects sont à considérer.

*a*) Nos sociétés sont des sociétés de production. Celle-ci, aujourd'hui encore, résulte du travail physique des citoyens. Organiser l'éducation physique, la diffuser à toute la population par un enseignement public ouvert à tous, peut contribuer à renforcer le pouvoir de production. On peut s'en réjouir, mais on peut aussi s'inquiéter d'apprendre que l'éducation physique, d'une certaine façon, contribue à former, sans grand scrupule pour la liberté individuelle, de meilleurs salariés.

*b*) Il faut ajouter aussitôt que le travail industriel a considérablement changé. Même si l'éducation physique peut encore être considérée comme une préparation physique générale, une mise en condition physique utile à la santé du travailleur, c'est plutôt vers d'autres objectifs que se tournent aujourd'hui les regards.

On pense en particulier à tout ce qui est lié au « stress », c'est-à-dire à toutes les agressions que subit le corps de l'homme dans son métier ou sa profession, dans la ville, durant ses déplacements, que ceux-ci soient motorisés ou non. On se plaît donc aussi à imaginer que les pratiques sportives, parce qu'elles sont des jeux et parce qu'elles préparent à réagir à des situations imprévues, parce qu'enfin elles font jouer ses capacités à réagir émotivement à l'agression, sont des facteurs d'équilibre et de santé.

*c*) On a dit « un homme n'est pas un homme ». C'est-à-dire qu'un homme isolé - solitaire - n'est pas vraiment un être humain. L'E.P.S. se prati-

que rarement en solitaire. Elle nécessite la présence de groupes et par conséquent va faire jouer des phénomènes d'opposition, d'affrontement, mais aussi de solidarité, d'affinité, de préférence, etc. En ce sens, d'une façon ou d'une autre, elle compose un ensemble de situations où les élèves vont se trouver confrontés à l'éducation de leur émotivité ou de leur sociabilité. Peut-être s'agit-il ici davantage de santé mentale, mais celle-ci fait encore partie de la santé et les tensions qui l'accompagnent sont bien « somatiques » (organiques). En tout cas, l'enseignant d'éducation physique et sportive ne peut l'exclure de ses objectifs. Il peut se demander en revanche si les directives qu'il proclame parfois avec conviction sur le rapport direct, et pour ainsi dire incontestable, entre les sports et l'éducation à la sociabilité ne sont pas un peu simplistes, de même que celles qui associent immédiatement la relaxation à la décontraction physique.

*d*) Comme les autres disciplines d'enseignement, l'E.P.S. n'a pas pour seule ambition de faire passer le temps de l'enfance (pour ne pas dire chasser l'enfant hors de l'enfance). Elle revendique aussi d'agir, au-delà de la scolarité, sur les goûts de la jeunesse, c'est-à-dire sur ses désirs de continuer la pratique sportive de son choix, une fois l'écolage terminé. Un adulte en bonne santé devient dans nos sociétés un adulte qui continue à être habité par les passions de la jeunesse. Non pas par nostalgie de rester jeune sans savoir assumer le vieillissement, mais par désir d'entretenir et de renouveler son plaisir à pratiquer des sports pour le seul plaisir, parce qu'il y trouve, parmi et avec d'autres activités culturelles, une réalisation plus complète de lui-même. Faire de l'exercice, de la gymnastique, du sport en salle ou en plein air, c'est alors être en bonne santé, car c'est demeurer animé par des passions qui agrémentent la vie, voire même en renouvellent les valeurs.

8) Voilà qui évoque le rapport entre l'éducation physique et sportive et le loisir. Dans les sociétés post-industrielles, comme on les appelle aujourd'hui, un individu qui manque de loisir apparaît comme un être diminué : le spécialiste borné, la personne atteinte de lassitude chronique, celle qui demeure privée de toute passion hors profession ou hors famille, d'un certain point de vue, ne se portent pas bien, pire, se supportent avec peine. Elles en souffrent et en font pâtir leur entourage. Elles manquent, dit-on de tonus. Donc de santé.

La relation entre l'E.P.S. et l'initiation aux loisirs devient ici significative d'une représentation de la santé qui évolue avec la société elle-même. Bien sûr, santé et culture se confondent ici. Mais c'est sans doute le propre des sociétés où les loisirs occupent physiquement plus de temps, que d'entrelacer la santé (comme désir de bien se porter) et la culture (comme nécessité de bien s'assumer dans un environnement qui n'est plus un écosystème limité à des contraintes physiques et à des besoins qualifiés de primaires - manger, boire, dormir, etc. - ).

*CONCLUSION :*

Il est peu probable que toutes ces acceptions du terme santé aient un retentissement comparable dans toutes les populations qui composent la communauté française. Celle-ci est complexe ou multiple ; des classes peuvent s'y opposer et la société elle-même se divise. Mais chacun des sens ici retenus devrait avoir un retentissement sur l'une ou l'autre partie de cette population. C'est alors la mission de l'éducateur, selon le type d'établissement scolaire où il exerce son talent, que de veiller à répondre au souci de santé qui répond le mieux à des attentes spécifiées. C'est peut-être aussi une mission enthousiasmante que de faire apparaître dans ce domaine des significations qui, faute d'un milieu favorable, demeurent encore absentes dans la tête des élèves ou de leurs parents.

Il est tout aussi incertain que l'E.P.S. ait le pouvoir de réaliser toutes ses ambitions de santé. Ses doctrinaires l'affirment, et il est hautement utile qu'ils en répètent la nécessité. Rien n'interdit de douter que les faits confirment les vœux formulés. Il est bon alors d'être en mesure de les remettre en question et de s'impliquer dans cette critique. Il est enfin peu réaliste de persister à penser que ces différentes relations entre l'E.P.S. scolaire et la santé se réalisent indépendamment d'autres partenaires, avec leurs acteurs sociaux et la variété de leurs institutions. C'est alors l'ensemble du tissu social qu'il convient de considérer.

# ANNEXE O

## La pratique de diverses catégories d'activités physiques et leurs effets positifs sur diverse facettes de la santé.

**Source:** HASKELL,William L. ;Developping an Activity Plan for Improving Health: in MORGAN W.P. et ROCDSTON S.E.; Exercice and Mental Helath; Washington: Hemisphere Publishing Corporation; 1989, pp. 51 à 55.

APPENDIX I Benefits and hazards of various activities

| Activity or exercise | METs[1] | ECAL per hr[2] | Cardio-respiratory endurance | Muscle strength, power & endurance | Coordination, balance & grace | Flexibility & agility | Stress management/ diversion[3] | Social opportunities | Injury hazard problems[4] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Archery | 2-3 | 150-250 | +walking | +++arms, shoulders | +++eyes, arms | + | ++ | ++ – +++ | Small, if care taken |
| Backpacking | 3-8 | 250-600 | ++walking +++climbing | ++ | + | + – +++ | + | +++ | Sprains, back strain |
| Badminton | | | | | | | | | |
| Social doubles | 3-4 | 250-300 | + | + | +++ | +++ | ++ | ++++ | ++ |
| Social singles | 6 | 450 | ++ | + | +++ | +++ | ++ | +++ | ± |
| Competitive singles | 8-10 | 600-750 | +++ – ++++ | ++ | ++++ | ++++ | +++ | ++ | ± |
| Baseball or softball | | | | | | | | | |
| Except pitcher | 2-3 | 150-250 | ± | + | + | + | Stressful waiting | +++ | Hit by ball, bat; sliding trauma; sprains |
| Pitcher | 6 | 450 | ++ | ++ | +++ | ++ | ++ | +++ | |
| Basketball | 4-10 | 300-750 | ++++ | +++ | ++++ | ++++ | +++ | +++ | Collision injuries, knees, ankles back |
| Bicycling (on level) | | | | | | | | | |
| 5 mph | 3 | 250 | + | ± legs | ++ | ± | stressful in traffic; otherwise +++ | +++ | Traffic hazards and spills |
| 10 mph | 6 | 450 | ++ | ++ | ++ | ± | | ++ | |
| 13 mph | 9 | 650 | +++ – ++++ | +++ | ++ | + | | + | |
| Boardsailing | 3-8 | 250-600 | ++ – +++ | ++ – ++++ | +++ – ++++ | +++ | +++ | ++ | Bruises; hypothermia |
| Bowling | 1½-3 | 100-225 | little | little | ++ | ++ | ± | ++++ | Low |
| Calisthenics | 2-8 | 150-600 | ++ – ++++ | + for most +++ for some | ++ – +++ | ++++ if varied | ++ | ++ | Few, with good warm-ups |

| Activity or exercise | METs[1] | ECAL per hr[2] | Cardio-respiratory endurance | Muscle strength, power & endurance | Coordination, balance & grace | Flexibility & agility | Stress management/ diversion[3] | Social opportunities | Injury hazard problems[4] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Canoeing | | | | | | | | | |
| flat water | 2-8 | 150-600 | ++ – +++ | +++ | ++ | ++ | +++ | +++ | Drowning. |
| white water | 5-10 | 400-750 | +++ – ++++ | ++++ | ++++ | ++++ | ++++ | ++ – ++++ | Hypothermia |
| Dancing | | | | | | | | | |
| Ballet & Modern | 4-9+ | 300-700+ | +++ – ++++ | ++ – ++++ | ++++ | ++++ | +++ | +++ | Sprains, tears; strains |
| Vigorous | 3-8+ | 250-600 | ++ – +++ | ++ | +++ | +++ | +++ if relaxed | ++++ | Few |
| Ballroom | | | | | | | | | |
| Folk & Square | 3-8+ | 250-600+ | ++ – +++ | +++ | +++ | ++ | +++ if relaxed | ++++ | Few |
| "Aerobic" | 5-9 | 300-700 | +++ – ++++ | +++ | +++ – ++++ | +++ – ++++ | ++++ | ++++ | Rare over self reliance |
| Fencing | 6-9 | 450-700 | +++ | +++ | ++++ | ++++ | +++ | ++ | Considerable, if guards defective |
| Fishing | | | | | | | | | |
| Casting | 2-3 | 150-250 | little | – | + | ++ | +++ | ++ | Fish hook in eye; drowning; and hypothermia |
| Taking with waders | 4-6 | 300-500 | ++ | + | ++ | ++ | +++ | ++ | |
| Football (while active) | 6-9 | 450-700 | ++ | +++ | ++ | +++ | Diverting | +++ | +++ |
| Gardening | 2-8 | 150-600 | ++ | ++ | + | ++ | +++ | ++ | Few |
| Golf | 2-4 | 150-300 | ++ walking | ± | ++ highly specific | +++ highly specific | ++ if relaxed | +++ – ++++ | Hit by ball or club |
| Gymnastics | 3-5 | 250-400 | ++ – ++++ | +++ – ++++ | ++++ | ++++ | +++ | ++ | Occasional |
| Handball | 6-10 | 450-750 | +++ – ++++ | +++ | ++++ | +++ | +++ | ++ | Sprains, muscle tear |
| Hockey | | | | | | | | | |
| Field | 8-10 | 600-750 | ++++ | ++ | ++ | +++ | +++ | +++ | Some |
| Ice | 8-10 | 600-750 | +++ | ++ | ++ | +++ | +++ | +++ | More |
| Isometrics | 2-5 | 150-400 | + | up to ++++ | little | + – ++ | ± | + | Few |
| Isotonics | 3-10+ | 150-800 | +++ | ++ | ++ | +++ | ++ – +++ | ++ | Few |
| Jogging (see Running) | | | | | | | | | |
| Exercise/aerobic | 6-10+ | 450-800+ | +++ – ++++ | ++ – +++ | ++++ | ++++ | Diverting & stressful | up to ++++ | Contact injuries |

APPENDIX I Benefits and hazards of various activities (Continued)

| Activity or exercise | METs[1] | KCAL per hr[2] | Cardio-respiratory endurance | Muscle strength, power & endurance | Coordination, balance & grace | Flexibility & agility | Stress management/ diversion[3] | Social opportunities | Injury hazard problems[4] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kayaking** | | | | | | | | | |
| (see Canoeing) | | | | | | | | | |
| **Mountain-climbing** | 6-8 | 450-800 | +++ | +++ – ++++ | ++ | +++ | Can be stressful | ++ | Falling rocks; avalanches |
| **Moving** | | | | | | | | | |
| Pushing Power | 3-4 | 250-300 | + | + | little | little | little | little | Considerable |
| Pushing Hand | 6-8 | 450-600 | +++ | +++ | little | little | little | little | Few |
| **Paddleball** | | | | | | | | | |
| Platform Tennis | 4-8 | 300-600 | +++ – ++++ | ++ | +++ | ++++ | +++ | +++ | Eye injury |
| **Ping Pong** (Table Tennis) | 4-6 | 300-450 | +++ | + | +++ | +++ | +++ | +++ | Few |
| **Racquetball** | 6-10 | 450-750 | ++++ | ++ | +++ | ++++ | +++ | +++ | Eye, muscle injuries |
| **Raking Leaves** | 3-5 | 250-400 | ++ | + | + | + | ++ | + | Few |
| **Riding Horseback** | 2-5 | 150-400 | + – +++ | + – ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ |
| **Rope Skipping** | 8-12 | 600-900 | ++++ | +++ | +++ | +++ | +++ | ++ | Few |
| **Rowing** | | | | | | | | | |
| 2 mph | 3 | 200 | + | ++ | ++ | ++ | +++ | +++ | Upsets; hypothermia |
| 4 mph | 7 | 500 | ++ | +++ | ++ | ++ | +++ | + | |
| 6 mph | 12 | 900 | ++++ | ++++ | ++ | ++ | +++ | – | |
| **Rugby** | 6-8 | 450-600 | +++ | +++ | + | ++ | ++ | +++ | Lacerations; bruises |
| **Running & Jogging** | | | | | | | | | |
| 5 mph | 7-8 | 500-600 | +++ | ++ | little | little | + | ++ | Hit by autos; sprains |
| 7 mph | 12 | 800 | ++++ | +++ | little | little | ++ | + | |
| 9 mph | 15 | 1100 | ++++ | ++++ | little | little | + | + | |
| **Sailing** | | | | | | | | | |
| Crew | 3-4 | 150-300 | ++ | +++ | +++ | +++ | +++ | +++ | Overboard hazards |
| Skipper | 1-3 | 75-200 | – | + | + | + | ++ | ++ | |
| **Hand Sewing** | | | | | | | | | |
| Hardwood | 6-8 | 450-600 | +++ | +++ | little | little | + | ± | Cuts |
| **Sexual** | | | | | | | | | |
| Intercourse | 5-8 | 400-600 | . . .Usually too brief . . . | | unlikely | ++ | ++ – +++ | ? | Too macho or "someone coronary" |
| **Shoveling** | 5-9 | 400-700 | ++ – ++++ | +++ – ++++ | + | ++ | +++ | ± | Backstrain |
| **Skiing** | 6-10+ | 500-800+ | ++ – ++++ | ++ – ++++ | ++++ | +++ | +++ | ++++ | Falls, cuts |
| **Skiing** | | | | | | | | | |
| Cross country | 5-12+ | 400-900+ | ++ – ++++ | ++ – ++++ | +++ | +++ | ++++ | +++ | Few strains, fractures |
| Downhill | 6-10+ | 300-800+ | ++ – +++ | ++ – ++++ | ++++ | ++++ | ++++ | +++ | |
| **Skin Diving** | 6-10 | 450-750 | +++ | +++ | + | ++ | +++ | + | Drowning; shark's, hypothermia |
| **Soccer** | 8-10+ | 600-750+ | +++ – +++ | +++ | ++++ | +++ | +++ | ++ | Collisions |
| **Squash** | 8-10+ | 600-750 | ++++ | +++ | ++++ | ++++ | ++++ | ++ | Eye injuries, collisions |
| **Surfing** | 4-7 | 300-500 | ++ | +++ | ++++ | ++++ | +++ | ++ | Coral cuts |
| **Swimming** | 4-10+ | 300-750 | ++++ | +++ | ++ | ++ | ++++ use of feet | +++ | Drowning, hypothermia |
| **Tennis** | 4-10 | 300-750 | ++ – ++++ | +++ | ++++ | +++ | +++ | ++++ | Eye injuries, tendons, sprains |
| **Volleyball** | 6-7 | 500-500 | ++ – +++ | ++ | +++ | +++ | ++ | ++++ | Sprains, collisions |
| **Walking** (no level) | | | | | | | | | |
| 2 mph | | | | | | | | | |
| 3 kph | 2 | 150 | + | ± | ± | little | ++ | +++ | Minimal |
| 3 mph | | | | | | | | | |
| 5 kph | 3+ | 250 | ++ | + | + | little | +++ | ++ | Minimal |
| 4 mph | | | | | | | | | |
| 6.5 kph | 5-6 | 400-500 | +++ | ++ | ++ | ++ | +++ | + | Low |
| (stairs/hills) | 9-12+ | 500-900 | +++ | +++ | + | ++ | ++ | ++ | Low |
| **Waterskiing** | 4-8 | 300-600 | + – ++ | +++ | ++ | ++ | exciting | ++ | Propeller cuts; back strain |
| **Weightlifting** | 3-6 | 250-450 | + | ++++ | ++ | + | stressful | + | High blood pressure dropped weights |
| **Windsurfing** (see Boardsailing) | | | | | | | | | |
| **Woodsplitting** | 2-6+ | 150-500 | ++ – +++ | +++ | +++ | ++ | +++ | + | Eye and foot injuries |
| **Yoga** | 1-4 | 75-300 | little | little | variable | up to ++++ | may be excellent | +++ | Few |

*Note:* Reproduced with permission of Samuel M. Fox III, M.D., Preventive Cardiology Programs, Georgetown University Medical Center.

1) METs = Multiples of resting metabolic rate—when sitting. The range reflects the varying intensity, from the leisurely or recreational pace to the competitive or frenetic, that can be involved.

2) Kilocalories per hour—based on a 70 kg (154 lbs) weight. A 10% increase or decrease can be applied for each 7 kg (15 lbs) over or under 70 kg, respectively.

3) Stress management may operate by either of at least two mechanisms or both: a) diversion—making it difficult to continue concerns about previous worries, b) through high level metabolic and muscular activity reduce chronic muscle tension and enhance sleep, rest and relaxation. Some activities such as karate and wrestling may be "stressful" due to the excitement involved, but provide good recovery relaxation.

4) Injury & Hazard. Most hazards can be avoided with care and appropriate stretching; warming up and cooling down can help reduce strains, tears, and joint stiffness that otherwise make some activities painful.

*Table 2.11.* Typical MET values assumed for CFS (based on a Delphic analysis); duration assumed to be 13, 23, 45, or 90 min for the four categories of questionnaire response (0–15, 15–30, 30–60, and over 60 min of exercise)

| Activity | Mild | Moderate | Heavy |
|---|---|---|---|
| Walking for exercise | 3.0 | 4.0 | 5.0 |
| Jogging | 7.0 | 10.0 | 12.0 |
| Running | 12.0 | 14.0 | 16.0 |
| Cycling | 3.0 | 7.0 | 17.0 |
| Home calisthenics | 3.0 | 5.0 | 8.0 |
| Rope skipping | 7.0 | 10.0 | 12.0 |
| Gym classes | 3.0 | 5.0 | 7.0 |
| Figure skating | 4.0 | 6.0 | 10.0 |
| Racquetball | 6.0 | 9.0 | 12.0 |
| Squash | 6.0 | 9.0 | 12.0 |
| Tennis | 4.0 | 6.0 | 10.0 |
| Football | 5.0 | 6.0 | 7.0 |
| Ice-hockey | 6.0 | 8.0 | 11.0 |
| Ringette | 5.0 | 7.0 | 9.0 |
| Rugby football | 6.0 | 8.0 | 11.0 |
| Soccer | 5.0 | 7.0 | 11.0 |
| Volleyball | 5.0 | 6.0 | 8.0 |
| Water polo | 6.0 | 8.0 | 11.0 |

| Activity | Hours | kcal/kg/day |
|---|---|---|
| Leisure | 0.77 | 3.49 |
| Work[1] | 8.57 | 25.67 |
| Household chores | 1.43 | 3.11 |
| Gardening | 1.20 | 3.60 |
| Sleep | 8.00 | 8.00 |
| Residue | 4.03 | 6.05 |
| Total | | 49.92 |

Energy expenditure (52.4 kg) = 49.92·52.4 = 2,617 kcal/day

[1] Work = 60 h/week (50% standing at 2 METS, 25% walking at 3 METS, 25% standing at 4 METS, 25% lifting at 4 METS = 25.67 kcal/kg/day.

| Leisure activity | Time, h/day | MET cost | kcal·kg/day |
|---|---|---|---|
| Walking | 0.18 | 3.5 | 0.62 |
| Calisthenics | 0.18 | 5.0 | 0.89 |
| Swimming | 0.17 | 5.0 | 0.83 |
| Skiing | 0.02 | 7.0 | 0.16 |
| Jogging | 0.05 | 10.0 | 0.50 |
| Canoeing | 0.05 | 3.0 | 0.15 |
| Darts | 0.05 | 2.0 | 0.10 |
| Diving | 0.05 | 4.0 | 0.20 |
| Beach | 0.02 | 2.0 | 0.04 |
| | 0.77 | | 3.49 |

# ANNEXE P

## L'exercice physique et ses effets sur la santé mentale.

**Source:** MOREAU W. P. et GOCDSTON S. E.; Exercice and Mental Health; Washington, Hemisphere Publishing Corporation; 1989.

# EXERCISE AND MENTAL HEALTH

Edited by
**WILLIAM P. MORGAN**
University of Wisconsin–Madison

**STEPHEN E. GOLDSTON**
University of California at Los Angeles

p-1

HEMISPHERE PUBLISHING CORPORATION, Washington
A subsidiary of Harper & Row, Publishers, Inc.

Cambridge New York Philadelphia San Francisco
London Mexico City São Paulo Singapore Sydney

## CONTENTS

Contributors xi
Preface xiii

**Part I BACKGROUND**

**Chapter 1**

INTRODUCTION *William P. Morgan and Stephen E. Goldston* 3
NIMH Workshop 5
Summary of Contents 6

**Part II PRINCIPLES OF EXERCISE INTERVENTION**

**Chapter 2**

STRESS, EMOTIONS AND HEALTH *Charles D. Spielberger* 11
Introduction 11

**Chapter 3**

TOWARD THE PREVENTION OF SEDENTARY LIFESTYLES
*Daniel S. Kirschenbaum* 17
Introduction 17
Why We Need Prevention 18
A Rationale for Anti-sedentarianism 21
Concepts and Approaches in Prevention 23
Toward Effective Programs for Anti-sedentarianism 27
Recommendations toward Effective Anti-sedentarianism 29

**Chapter 4**

DEVELOPING AN ACTIVITY PLAN FOR IMPROVING HEALTH
*William L. Haskell* 37
Introduction 37
Physical Fitness versus Health 38
What Exercise Stimuli Are Required to Improve Health? 39
Principles of Exercise Training 40

The Dose Response Relationship 42
Characteristics of Activity to Promote Health 44
Exercise Safety 49
Conclusions 50

Chapter 5

EXERCISE ADHERENCE AND HABITUAL PHYSICAL ACTIVITY *Rod K. Dishman* 57
Introduction 57
The Evidence 59
Scope of the Problem 58
Biomedical Traits and Lifestyle History 60
Personality 63
Program Features 64
Behavior Modification Techniques 66
Models of Exercise Behavior 69
Adherence as a Process 70
The Fallacy of Self-explanation 70
Intention to Exercise 72
Commitment to Exercise 74
Cognitions, Mood, and Exercise Behavior 74
Exercise Reinforcement and Dependence 76
Problems of Methodology 78
Future Concerns 80

Chapter 6

EXERCISE AND MEDICATION IN THE PSYCHIATRIC PATIENT *Egil W. Martinsen* 85
Introduction 85
Relevant Problems 86
Literature Review 86
The Effect of Exercise on Depression: Review of a Controlled Study 92
Experiences with Exercise for Psychiatric Patients Receiving Psychopharmacological Treatment 94
Summary 95

Part III PREVENTION AND TREATMENT

Chapter 7

TENSION REDUCTION WITH EXERCISE *Herbert A. deVries* 99
Introduction 99
Theoretical Basis 99



Literature Review: Physiological Evidence with Respect to Tension Reduction by Exercise 101
Summary 104

Chapter 8

REDUCTION OF STATE ANXIETY FOLLOWING ACUTE PHYSICAL ACTIVITY *William P. Morgan* 105
Overview 105
Experiment 1 106
Experiment 2 106
Experiment 3 106
Experiment 4 106
Experiment 5 107
Experiment 6 107
Experiment 7 108
Work in Progress 108
Conclusion 108

Chapter 9

PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF EXERCISE IN THE MIDDLE YEARS *A. H. Ismail* 111
Introduction 111
Personality 111

Chapter 10

EXERCISE INTERVENTION WITH DEPRESSED OUTPATIENTS *John H. Greist* 117
Introduction 117
Personal Experience 118
First Wisconsin Study 118
Second Wisconsin Study 120
Exercise Technique 121
Comment 121

Chapter 11

COMPARATIVE EFFECTIVENESS OF RUNNING THERAPY AND PSYCHOTHERAPY *Dorothy V. Harris* 123
Introduction 123
Study 1 123
Study 2 125
Study 3 126
Study 4 128
Comments 129

Chapter 12

EXERCISE AS AN ADJUNCT TO THE TREATMENT OF MENTAL DISORDERS *Robert S. Brown* 131
Introduction 131
Teaching Mental Health to College Students with the Exercise Approach 131
Exercise as an Adjunct to Psychiatric Treatment 133
Exercise for Stress Management in Renal Dialysis and Cancer 136
Summary 137

Chapter 13

STRESS LEVELS IN SWIMMERS *Bonnie G. Berger* 139
Introduction 139
Exercise Mode: Similarities of Swimming and Running 140
Mood Benefits of Swimming 141
State and Trait Anxiety 142
Long-Term Effects 143
Conclusions 143

Chapter 14

EXERCISE IN THE PREVENTION AND TREATMENT OF DEPRESSION *Wesley E. Sime* 145
Introduction 145
Study I 146
Study II 148
Study III 150
Summary 152

Part IV APPLICATIONS AND FUTURE DIRECTIONS

Chapter 15

SUMMARY *William P. Morgan and Stephen E. Goldston* 155
Introduction 155
Consensus Statements 156

BIBLIOGRAPHY: A RETRIEVAL SYSTEM FOR EXERCISE AND MENTAL HEALTH *Michael L. Sachs* 161
Introduction 161
Bibliographic Data Bases 161
Information Retrieval 161
Bibliography on Psychological Considerations in Exercise 162
Bibliography 163

Index 193

# PREFACE

Exercise has been advocated by health scientists and physicians for many years as a means of preventing physical health problems, such as obesity and hypertension. Its efficacy as a therapeutic measure once certain illnesses have occurred has been extolled as well. Although exercise enthusiasts have acknowledged the absence of compelling empirical evidence to support such views, they have maintained that regular exercise has intuitive appeal. The past decade has witnessed the emergence of the view that exercise also can prevent the onset of emotional problems. Furthermore, many health professionals now believe that vigorous exercise is an effective treatment once mental health problems develop. For example, a survey in 1983 of nearly 2000 primary-care physicians revealed that 85 percent regularly prescribed exercise in the treatment of depression.

Given the pandemic nature of such mental health problems as anxiety and depression—in concert with the cost and time associated with traditional psychotherapy, as well as the cost and potential side- or after-effects of various drugs used in the treatment of these problems—it would seem important to quantify the efficacy of exercise as a coping strategy. Indeed, if exercise were found to be effective in the primary and secondary prevention of mental health problems, and if there were no significant after- or side-effects, exercise would hold the potential for becoming the treatment of choice. Unfortunately, no effort has been forthcoming to consolidate existing knowledge on this topic—at least not in a scientifically defensible context.

This volume has been developed in an effort to present a state-of-the-art summary of what is known about exercise and mental health. It is hoped that such information will be of direct value to psychologists, physicians, physical educators, and exercise leaders concerned with both the preservation and restoration of health in their students, clients, and patients. We believe this volume can serve as a desk reference for health professionals interested in using exercise in primary and secondary prevention efforts. The book also addresses the psychobiological impact of exercise on individuals simultaneously receiving medication and/or psychotherapy. Another major purpose of the volume is to identify areas needing research in order to encourage and stimulate individual investigators, as well as funding agencies, in the development of research issues and agendas.

Preparation of this volume has been a labor of love, particularly since the contributors are the leading authorities in the various subareas dealing with the interfaces between exercise and mental health. Most

# 1

# INTRODUCTION

**William P. Morgan and Stephen E. Goldston**

The subject of stress has received considerable attention in recent years. It is now widely recognized that prolonged stress may cause a variety of problems such as allergic reactions, dermatitis, gastrointestinal upsets, hypertension, depression, and anxiety. However, we do not know why some individuals seem to be predisposed to respond with such reactions when stressed, nor is it clear why other persons are essentially resistant to the same stressors. Further, it is clear that individual coping strategies can play an important role in the mediation of stress responses.

The Institute of Medicine conducted a project involving the study of research on stress in health and disease in 1981, which resulted in the publication of *Research on Stress and Human Health* (Hamburg, 1981). It is recognized by stress researchers that substantial individual differences exist in the ability to cope with, and tolerate stress, and it is also known that these differences are due in large part to the "coping strategies" employed by stressed individuals. Hamburg (1981) pointed out in the above cited report, however, that ". . . how individuals attempt to cope with stress has been a neglected area of great potential importance." It has also been noted by Hamburg (1981) that a deeper understanding of human coping behavior will be useful in developing both therapeutic and preventive interventions. There is considerable cross-sectional evidence, and some longitudinal data, suggesting that physical activity of a vigorous nature represents a natural, inexpensive, and effective means of coping with mental stress (Morgan, 1981, 1982, 1984, 1985). In a survey of 1,750 primary care physicians, conducted by the *Physician and Sportsmedicine Journal*, (Ryan, 1983) it was found that 85% of the physicians surveyed regularly prescribed exercise in the treatment of depression. While comparable statistics are not available, many psychiatrists, psychologists, and workers in the exercise and sport sciences routinely prescribe exercise for the same reason.

Unfortunately, the actual efficacy of vigorous exercise in the management of anxiety and depression continues to be based largely on indirect and correlational evidence. There have actually been few attempts to demonstrate that exercise intervention, in a controlled, experimental context, results in improved affect. In those cases where experimental trials suggest that exercise is equal or



superior to traditional forms of therapy and placebo treatments, there has been no evidence that exercise interventions actually *caused* the observed mood states. In other words, the observed changes have merely been *associated* with the introduction of exercise. While this sort of research has provided important information, the data offer *necessary*, not *sufficient* evidence, in support of the hypothesis that exercise improves mood state.

Little attention has been paid to the question of whether or not an exercise prescription might be contraindicated for some individuals. This is somewhat surprising, given the widespread use of beta-blocking agents in the management of hypertension, and the use of various pharmacologic agents in the treatment of anxiety and depression. Also, little attention has been paid to the issue of exercise "dosage" (i.e., frequency, duration, and intensity).

Furthermore, it is also known that approximately 50% of those individuals who adopt an exercise program discontinue within six to eight weeks. Therefore, even if exercise were proven to possess affective benefits, compliance problems might minimize the overall efficacy of such a coping strategy.

While the *potential role* of exercise as a coping strategy is reasonably well documented, it is necessary that the conditions and circumstances under which such effects occur be delineated in order that exercise intervention effects might be maximized. It is equally important that the limitations and contraindications be elaborated as well. It is known, for example, that an inverse relationship exists between physical fitness and mental health; that is, the higher the physical fitness level, the lower the degree of psychopathology (Morgan, 1981, 1984). Supporting data are largely cross-sectional, but there is limited intervention research supporting the concept of causality. Greist and his associates (1979) at the University of Wisconsin demonstrated, for example, that vigorous aerobic exercise performed for twelve weeks not only reduced depression, but exercise was found to be superior to one form of psychotherapy and equal to a second in its anti-depressant action. This research is significant for several reasons. First, rather than comparing exercise with "nothing" (i.e., a control group), a comparison was made with traditional forms of psychotherapy. Second, considering the time and money required for psychotherapy, in contrast to the "economy" of exercise therapy, an added benefit is seen. Third, all but one of the patients in the running group were free of depressive symptoms at twelve months of follow-up, whereas half of the psychotherapy patients had returned for treatment. This particular investigation, along with subsequent research, is described in this volume.

Physical activity also has potential value because of its efficacy in contrast to drug treatment. The advances in psychopharmacology have played an important role in the treatment of major mental health problems such as depression and anxiety state. Unfortunately, many individuals do not benefit from anti-depressive and/or anti-anxiety medications, and the side-effects and after-effects associated with many psychopharmacologic agents, especially when

used with individuals who have mild to moderate disturbances, contraindicate the use of such medications. Reviews of the pharmacology and exercise physiology literatures suggest that attention has not been directed toward an understanding of the interactive or synergistic effects of physical activity and selected psychopharmacologic agents. Another issue concerns the interaction between exercise and various beta-blocking agents. Several years ago it was reported that acute physical activity is comparable to meprobamate, a commonly prescribed tranquilizer at that time, in reducing tension states (deVries and Adams, 1972). This finding has not been replicated, however, and there is also a need to compare exercise with newer benzodiazepine anxiolytics.

The *prevention* of depression and anxiety represents a far more effective health strategy than does *treatment*. This is true whether treatment involves psychotherapy, drug therapy, or a combination of psychotherapy and drugs. Up to this point in time, however, prevention efforts in the mental health field have been limited almost entirely to psychological and social interventions. There is now a research base to permit experimentation with exercise intervention as well, and this volume explores the potential efficacy of exercise.

An extremely perplexing problem, and one that is only partially understood, relates to the matter of exercise compliance. For various reasons, some known and some not known, about fifty percent of all individuals who begin formal exercise programs stop exercising within a short period of time. Indeed, most adherence curves suggest that drop-outs stop exercising before the major psychological and physiological effects can occur (Dishman, 1982; Martin and Dubbert, 1985). This particular problem is examined in Chapters 3 and 5.

## NIMH WORKSHOP

The potential and limits of exercise intervention as a means of coping with mental stress were explored in a state-of-the-art workshop which was sponsored by the Office of Prevention of the National Institute of Mental Health and convened in the Spring of 1984 (Morgan, Note 1). This workshop was one of over two dozen such meetings held during the period 1981–1984 to discover the cutting edges of prevention research. The present volume is based on a revised version of the reports given at this gathering. The workshop was based on research evidence, and an effort was made, when and where possible, to consider the potential for application. The workshop was also structured so that resulting materials involving the potential and limits of exercise as a coping strategy could eventually be communicated to primary care physicians, psychologists, psychiatrists, and workers in the field of exercise and sport science, as well as the general public. This volume is based on the workshop papers and discussions.

The workshop was held at the National Institute of Health campus during the period April 25–27, 1984. Papers were prepared and distributed in advance to all participants.

# 2

# STRESS, EMOTIONS AND HEALTH

**Charles D. Spielberger**

## INTRODUCTION

Stress is an integral part of the natural fabric of life and coping with stress is an everyday requirement for normal human growth and development. Even before birth, there is evidence that stress experienced during pregnancy can influence both the mother and the fetus, and may contribute to obstetric complications and birth defects (Edwards & Jones, 1970; Gorsuch & Key, 1974; Spielberger & Jacobs, 1978, 1979). The trauma of birth itself, weaning and toilet training, and the institutionalized demands of society in educating and socializing its young are all unavoidable sources of stress for children and adolescents.

Hurricanes, floods and wars are examples of catastrophic stressors that exert tremendous pressures on large masses of people. Droughts and sudden unseasonal freezes can be especially stressful for farmers, and city dwellers must adjust to street crime, noise and pollution, and crowded living conditions. Taking an examination, speaking in public, pressures and deadlines at work, and stresses associated with marriage, family relationships, retirement, and old age must also be included among the ubiquitous sources of stress. Even holidays and vacations, which are usually regarded as positive events, can be extremely stressful for some people.

The adverse effects of stress on physical health and emotional well-being are increasingly recognized, but there is as yet little agreement among experts on the definition of stress. The prevailing ambiguity and confusion with regard to the nature of stress was noted by the late Professor Hans Selye perhaps the world's foremost medical authority with regard to the effects of stress on bodily processes. In his popular book, *Stress without distress*, Selye gives this definition:

> *The word "stress", like "success", "failure", or "happiness", means different things to different people so that defining it is extremely difficult. The business man who is under constant pressure from his clients and*

*employees alike, the air traffic controller who knows that a moment of distraction may mean death to hundreds of people, the athlete who wants to win a race, and the husband who helplessly watches as his wife slowly and painfully dies of cancer all suffer from stress. The problems they face are totally different, but medical research has shown that in many respects* the body responds in a stereotyped manner, with identical biochemical changes, essentially meant to cope with any type of increased demand upon the human machinery. *(1974, pp. 25-26, emphasis added.)*

From Selye's analysis, it is apparent that stress affects many aspects of life, and that coping with stress is essential for both physical health and effective performance.

The term "stress" is of Latin derivation and was first used in English during the 17th century to describe distress, oppression, hardship and adversity. During the 18th and 19th centuries, popular usage shifted to denote a force, pressure or strong influence acting upon a physical object or person that induced a "strain" in the object. Thus, in common sense terms stress refers to *both* the situations or circumstances that place physical or psychological demand upon an individual and the emotional reactions that are experienced in these situations. The popular usage implies that stress *causes* strain:

Stress → Strain

The concept of stress was introduced into the physical sciences in early investigations of the elastic properties of solid materials in a manner that was generally consistent with popular usage. "Stress" referred to the external pressure or force applied to an object, while "strain" denoted the resulting internal distortion or change in the object. By measuring the force per unit area acting on the object, the relationship between stress and strain can be quantitatively expressed.

Speculation about the effects of life stress on physical and mental illness began in the 19th century. In the early 20th century, a reknowned British physician, Sir William Osler, suggested that stress contributed to the development of heart disease. On the basis of his observations a group of 20 medical doctors suffering from angina pectoris, Osler concluded that these physicians were completely absorbed with "the incessant treadmill of the practice of medicine, and in every one of these men there was an added factor—worry" (1910, pp. 698).

In equating stress with hard work and strain with worry, Osler applied concepts from physics and engineering to problems of human adjustment and behavior. But people are much more complex than inorganic materials; they have the ability to anticipate the future and to interact with and change the environment. Consequently, whether or not a stressful situation produces worry or anxiety will depend on how that situation is perceived or interpreted, and on the individual's coping skills. Thus, some people may react to hard work



and responsibility for the health and welfare of others with worry and anxiety, while the same amount and type of work can be challenging and rewarding for others.

Reactions to a situation or event will depend on how the particular circumstances are perceived or appraised. When a person appraises a situation as potentially harmful or threatening, he/she will experience an emotional reaction. Threat appraisals are influenced, of course, by the characteristics of a situation, and objectively dangerous circumstances are generally perceived as threatening by most people. But the thoughts and memories that are stimulated by a particular situation, and an individual's coping skills and previous experience with similar circumstances, can have an even greater impact.

The concept of *threat* is central to Richard Lazarus' (1966) definition of stress as a special kind of transaction between a person and his or her environment. Lazarus defines stress as a complex psychobiological process that consists of three major elements—stressor, threat and emotional reactions. The stress process is initiated by a situation or stimulus that is potentially harmful or dangerous (stressor). If a stressor is interpreted as threatening, an emotional reaction will be evoked. Thus, the stress process involves the following temporal sequence of events:

Stressor → Perception of Threat → Emotional Reaction

The term *stressor* refers to any stimulus situation or event that is objectively characterized by some degree of physical or psychological danger. *Threat* refers to an individual's perception or appraisal of particular circumstances as potentially dangerous or harmful. Whenever an event or situation is seen as threatening, irrespective of whether the danger is real or imagined, the sense of threat will lead to an unpleasant *emotional reaction.*

Emotional reactions may vary in intensity and fluctuate over time as a function of both external stressors, and how they are perceived and appraised. Anxiety and anger are the primary emotional reactions to appraisals of threat and frustration. Anxiety states consist of feelings of tension, apprehension, nervousness and worry, and heightened activation or arousal of the autonomic nervous system. States of anger may vary from feelings of mild irritation and annoyance, to fury and rage, with the level of autonomic arousal corresponding with the intensity of a person's angry feelings.

Everyone feels anxious or angry from time-to-time, but there are substantial differences among people in the frequency and the intensity that such emotions are experienced. The terms *trait anxiety* and *trait anger* refer to individual differences in the proneness to experience these emotions (Spielberger, 1972, 1979). To clarify the distinction between emotional states and personality traits, consider the statement "Mr. Smith is angry". This statement may be interpreted as meaning either that Smith is angry now, at this moment, or that Smith is a chronically angry, hostile person. If Smith is "angry now", this implies that he is presently experiencing some degree of irritation, annoyance or rage.

But if Smith is an "angry person", this indicates that he experiences anger more often than others, that is, Smith has a fiery temper and a low threshold for becoming annoyed and expressing anger.

Over the past two decades, there have been numerous investigations of state and trait anxiety (Spielberger, 1966), but surprisingly little research on anger (Spielberger, Jacobs, Russell, & Crane, 1983). To illustrate the complex relationship between stressors, emotional states, personality traits and adjustments, a conceptual framework based on previous research on anxiety is presented in Figure 1 (Spielberger, 1972, 1979). Each box in the diagram represents a critical element in a stress transaction that links stressors with internal processes and behavioral reactions. The arrows in the diagram refer to the sequence of interactions among the components and to possible influences of one element on another.

The arousal of an anxiety state (A-State), as can be seen in Figure 1, may be initiated by either external or internal stimuli. Any stimulus that is appraised as threatening will evoke an A-State reaction. The intensity and duration of this emotional reaction will be proportional to the amount of threat the situation poses for the individual and the persistence of the evoking stimuli. The objective characteristics of a situation, the thoughts and memories that are elicited or recalled, and the individual's coping skills and previous experience in dealing with similar circumstances all contribute to the appraisal of a situation as more or less threatening.

Individual differences in trait anxiety (A-Trait) also contribute to threat appraisals. While situations that involve physical dangers are interpreted as threatening by most people, circumstances in which personal adequacy is evaluated are more likely to be perceived as threatening by people who are high in A-Trait than by low A-Trait persons. In general, people who are high in trait anxiety are more vulnerable to being evaluated by others because they tend to be low in self-esteem and lack confidence in themselves.

High levels of state anxiety are experienced as extremely unpleasant and motivate behavior designed to eliminate or reduce the anxiety. Two obvious ways of reducing the anxiety aroused by an external danger are simply to avoid the source of danger or to modify the environment so the danger is reduced or eliminated. But people also adjust to stressful situations by engaging in unconscious psychological maneuvers or defenses that alter the way they see a situation without altering the situation itself. Psychological defense mechanisms modify, distort, or render unconscious the feelings, thoughts and memories that would otherwise provoke anxiety. To the extent that a defense mechanism is successful, the stressor will be appraised as less threatening, and there will be a corresponding reduction in A-State intensity.

Research on anger has demonstrated the importance of distinguishing between angry feelings and individual differences in anger proneness as a personality trait (Spielberger et al., 1983). It has also been shown that the expression of anger must be distinguished conceptually and empirically from the experi-

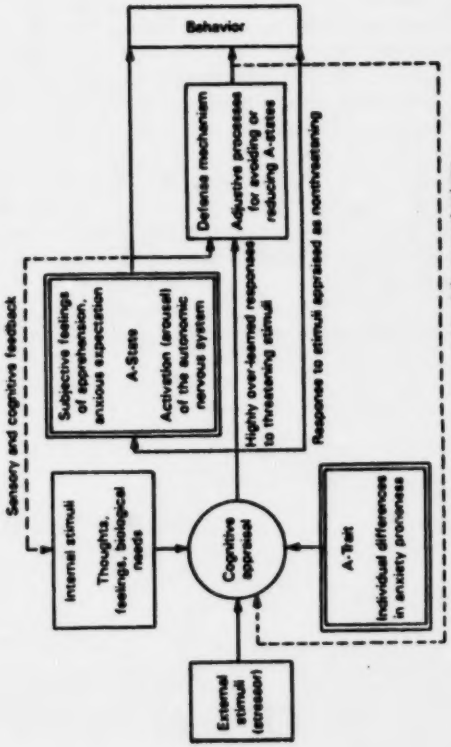



FIGURE 1 A conceptual model of stress and anxiety as a complex psychobiological process. The model posits two anxiety constructs, state anxiety (A-State) and trait anxiety (A-Trait), and specified the relationships between these constructs and external and internal stressors, cognitive appraisal of threat, and coping and defense mechanisms. From Spielberger (1966).

ence of anger as an emotional state, and that expressing anger and holding anger in (suppression) are independent (uncorrelated) psychological dimensions. Evidence of a strong association between anger-hostility and coronary heart disease, and between suppressed anger and elevated blood pressure have also been reported in recent studies (Spielberger, Johnson, Russell, Crane, Jacobs, & Worden, 1984; Spielberger & London, 1982).

Stress, anger and anxiety are widely recognized as contributing to such diverse health problems as insomnia, headaches, skin rashes and even serious medical disorders such as coronary heart disease and cancer. There is also substantial evidence that improved physical fitness is associated with better mental and physical health. Therefore, it seems reasonable to assume that exercise interventions can make an important contribution to physical and mental health, especially, when carried out in combination with effective stress management programs. An important goal for future research will be to evaluate the potential and the limitations of exercise interventions in helping people to cope more effectively with emotional reactions to stress.

p-8

# 7

# TENSION REDUCTION WITH EXERCISE

Herbert A. deVries

## INTRODUCTION

It has been proposed that relaxation consists of both somatic and cognitive processes, where the former consists of a generalized reduction in activation levels of multiple physiological systems such as the relaxation response of Beary and Benson (1974); and the latter is a more specific pattern of changes superimposed upon this general reduction. Considerable evidence supports such a conceptual framework (Blumenthal, Schocken, Needels and Hindle, 1982; deVries and Adams, 1972; Eysenck, 1975; Schwartz, Davidson, and Goleman, 1978). Indeed, Eysenck (1975) suggests three quite distinct and measurable aspects for the measurement of emotional states: 1) physiological, 2) introspective assessment, and 3) behavioral assessment. While the relationships among the different physiological measurements may be considerable (Gellhorn, 1958; Lader, 1975; Wallace, and Benson, 1972), the relationship between physiological and cognitive measures may be small (Mandler, Mandler, and Uviller, 1958) to nonexistant (deVries and Adams, 1972). In any event, this chapter will focus on the physiological (somatic) effects of aerobic exercise in bringing about a reduction in neuromuscular tension levels.

## THEORETICAL BASIS

Physical educators and coaches have long contended that exercise relieves undue resting neuromuscular tension which is one of the better non-invasive measures of the anxiety-tension state (Gellhorn, 1958; Gellhorn and Loofbourrow, 1963; Jacobson, 1938). However, until recently, subjective impression has been the only support for this hypothesis one can, however, justify the testing of this hypothesis on any one or combination of the following physiological bases.

### Temperature Effect

Experimental work on cats (Von Euler and Soderberg, 1957) has shown that small temperature rises (such as occur during aerobic exercise) in appropriate structures of the brain stem or the whole body result in decreased muscle spindle activity and synchronized electrical activity in the cortex. Both of these responses are typical of a more relaxed state.

### Reduction in Circulating Catecholamines

One of the effects of aerobic conditioning is a significant reduction of circulating catecholamines (Cousineau, Fergusun, DeChamplain, Gauthier, Cote, and Bourassa, 1977; Hartley, Mason, Hogan, Jones, Kotchen, Mougey, Wherry, Pennington, and Ricketts, 1972a; Hartley, Mason, Hogan, Jones, Kotchen, Mougey, Wherry, Pennington, and Ricketts, 1972b).

### Inhibition of Nociceptor Afferents by Activation of Mechanoreceptors

There is considerable evidence that in addition to the familiar reflexogenic projections of the muscle spindle afferents (such as the Golgi Tendon Organ afferents which bring about relaxation), such afferents also give off in the spinal cord collateral branches that exert inhibitory presynaptic effects on nociceptive afferent transmission (Wyke, 1982).

### pH Effect on Resting Muscle Tension

Irritability of muscle tissue has long been known to increase with increasing pH and to decrease with lowering pH as occurs in aerobic exercise.

### Vagal Reflexes from the Lung

It has been shown that distension of the lung by several methods brings about an inhibition of motor activity in the cat (Ginzel and Eldred, 1970).

### Enhanced Endorphin Production

Studies have shown that circulating endogenous opioids are increased after aerobic exercise of moderate intensity both in males (Farrell, Gates, Maksud, and Morgan, 1982) and females (Carr, Bullen, Skrinar, Arnold, Rosenblatt, Beitins, Martin, and McArthur, 1981). However, no effect upon mood changes has been demonstrated (Farrell, et al., 1982; Markoff, Ryan, and Young, 1982). Pilot studies in our own lab were also unsuccessful in blocking the physiological relaxation effect of exercise by Naloxone, but further investigation is needed to rule out this factor.



## LITERATURE REVIEW: PHYSIOLOGICAL EVIDENCE WITH RESPECT TO TENSION REDUCTION BY EXERCISE

### Electromyographic Evidence

Jacobson (1938) was the first to apply EMG techniques to objectively measure nervous tension. In 1936, in a retrospective study, he showed that athletes were better able to relax than non-athletes (Jacobson, 1936).

In 1965, using EMG techniques similar to those of Jacobson, I reported on a prospective pilot study in which 8 subjects had reduced levels of neuromuscular activity after a 30 minute ride on a bicycle ergometer at a light workload. The changes were small as might have been expected in normal young subjects and the reduction did not achieve significance (deVries, 1965).

To better test this hypothesis while still using normal subjects, 29 physical education students visited our laboratory on two consecutive days (deVries, 1968). On one day they exercised at bench stepping for five minutes, and on the other day they acted as their own controls. The electrical activity in the right elbow flexor group had a mean decrease of 58% on the exercise day compared with 1.5% on the control day, and this difference was statistically significant ($p < .05$).

To evaluate the chronic effects of physical exercise, 18 members of our faculty conditioning group and seven controls, who maintained a constant level of physical activity, were tested and retested during a period when the experimental subjects had 17 workouts of weight training and interval running. During this period the controls increased their tension levels by 24%, and the experimental subjects decreased theirs by 25% ($p < .02$).

These two experiments both provided statistically significant results favoring a tranquilizer effect for exercise. In the experiment that involved measurement of the acute effect, the subjects had an unexpected anticipatory EMG response on the exercise day. The preexercise levels of electrical activity were considerably higher on the exercise day, which might be considered a flaw in the experimental design.

For this and other reasons, another experiment was set up that provided a more powerful test of the hypothesis. Ten elderly subjects were selected from 60 volunteers who considered themselves to have anxiety-tension problems. All ten subjects showed EMG evidence of residual neuromuscular tension. The following treatment effects were tested: 1) exercise (walking type) at a heart rate of 100 beats/min, 2) the same exercise at a heart rate of 120 beats/min, 3) 400 mg of meprobamate, 4) 400 mg of lactose (placebo), and 5) control. Each subject received each treatment on three occasions.

The tranquilizer drug and placebo were administered double-blind and the anticipatory effect was eliminated by deciding on the treatment for any given day by chance and only after the pre-test data had been recorded. The differences among treatments were significant ($p < .001$), and paired analysis

showed that exercise at a heart rate of 100 beats/min lowered electrical activity by 20%, 23%, and 20% at 30, 60 and 90-min following the pre-test. These changes were significantly different from controls ($p < .01$), but neither the meprobamate nor placebo treatments differed significantly from the control. Exercise at 120 beats/min evoked similar effects, but these differences were not statistically significant. We concluded that, at least in single doses, exercise of an appropriate type and intensity had a significantly greater effect on the resting musculature than did meprobamate, which was one of the most frequently prescribed tranquilizer drugs at that time. More recent work by Sime (1977) has demonstrated a significant reduction in muscle action potential after 12 minutes of treadmill exercise at a light workload (HR 100–110).

Negative findings have also been reported (Balog, 1983; Farmer, Olewine, Comer, Edwards, Coleman, Thomas, and Hames, 1978), but in both cases muscle sampling was from the frontalis muscle. Unfortunately, the frontalis muscle apparently is the muscle of choice for mental stress and headache research, but it is a poor choice if generalizations are to be made to the state of the organism as a whole. In factor analytic studies, Balshan (1962) and Nidever (1959), evaluating the generality of resting muscle tension (EMG) in 16 and 23 muscles respectively of the upper body, found a strong generality to exist among all but 3 muscles of which the frontalis was one. This uniqueness of the frontalis may be related to the fact that it apparently is devoid of muscle spindles (Voss, 1971).

In the interest of decreasing the likelihood of Type II errors in future EMG evaluation of resting neuromuscular tension, the Following suggestions for surface EMG are made:

1. Instrumentation must provide (a) a sensitivity of at least 0.3–0.5 uV/cm (deVries, Burke, Hopper, and Sloan, 1976; Jacobson, 1938), (b) a minimum frequency response of 10–200 Hz measured to the 3dB point (Davis, 1959; Hayes, 1960; Lindstrom and Broman, 1974; Zipp, 1978.
2. A Faraday cage is essential to meet the sensitivity requirement.
3. The muscle of choice for sampling, for purposes discussed here, is the elbow flexor group (Balshan, 1962; deVries, et al., 1976; Jacobson, 1938; Nidever, 1959.
4. Since the tension level of a well relaxed subject (electronically silent) cannot be reduced, it is imperative that tense subjects be employed, or responses to stressful situations be studied.

### Hoffman Reflexes

Electrical stimulation of a mixed nerve under appropriate conditions results in two easily measured muscle action potentials. The first to appear (M wave) is the response to the stimulus, which is transmitted directly to the limb muscles via the efferent nerve fibers. The second response (H wave) appears



about 20 msec later and is the expression of a monosynaptic reflex, which runs in afferents from the muscle and back again through efferents of the same muscle. Because no internuncial neurons are involved, the size of the second action potential provides a measure of motoneuron excitability under a variety of experimental and pathological conditions (Angel and Hofmann, 1963). After plotting the stimulus-response curves, the amplitude of the largest obtainable H wave is divided by that of the M wave at supramaximal stimulus strength to obtain the H/M ratio (Angel and Hofmann, 1963).

In one experiment (deVries, Wiswell, Bulbulian, and Moritani, 1981), ten subjects were tested three times before and after exercise, and three times before and after a control period of quiet sitting. Exercise consisted of 20 minutes work on a cycle ergometer with the load adjusted to elicit a heart rate 40% between resting and maximal values. Testing consisted of electrical stimulation of the tibial nerve in the popliteal fossa to elicit Hoffmann's reflexes (H waves) and directly transmitted waves (M waves). The H/M ratio was calculated by the Angel and Hofmann method (Angel and Hofmann, 1963). We tested the reliability of this method in our laboratory by ten test-retests on one subject in one day. The coefficient of variation for these data was 9.3%. Biological variability was evaluated post hoc with correlations between 21 paired sets of repeated data showing $0.83 < r < .97$.

We compared the mean of the change in H/M ratio for the three exercise days with the mean change for the three control days. all ten of the subjects showed a fall in the H/M ratio after exercise with an average decrease of 18.2%. On the control days, six of ten subjects showed a small rise, and four showed a small drop, which in no case approached the decrease on the exercise day ($\bar{X} = +1.2\%$). The difference in these responses was statistically significant ($t = 5.64$; $p < .001$).

### Achilles Tendon Reflexes

The strength and briskness of tendon jerk reflexes have been routinely used for more than a century to assess the excitability of the central nervous system. However, this approach has only been evaluated recently as a quantitative test through plotting stimulus-response curves in which the stimulus is measured by use of an accelerometer, and the response is the amplitude of the muscle action potential elicited.

In another experiment (deVries, Simard, Wiswell, Heckathorne, and Carabetta, 1982), we examined the effect of exercise on the response to mechanically induced monosynaptic spinal reflex responses by measured tendon taps to the achilles tendon. Six young, healthy, asymptomatic subjects were tested on two days before and after exercise and on two other occasions before and after an equivalent control period of rest to measure the change in their reflex responses to mechanical stimulation. The mean depression of response after exercise was 15.3% ($p < .05$). Changes on the control day were consistently higher.

### Catecholamine Effects

The findings of reduced plasma catecholamine after training in three different investigations by two laboratories has been pointed out in the previous section (Cousineau, et al., 1977; Hartley, et al., 1972a; Hartley, et al., 1972b).

### Heart Rate

In an experiment comparing the effects of treadmill exercise, meditation and a placebo, Sime found that exercise produced a significantly greater decrease in resting HR than either of the other treatments (Sime, 1977).

### Electrodermal Response

In the same investigation referred to under "Heart Rate", Sime also found the exercise effect on the electrodermal response to stress significantly greater than that for meditation or placebo (Sime, 1977).

### Relationship of Emotional Stability to Physical Fitness

Two investigations, one retrospective (Cattell, 1960) and one prospective (Young and Ismael, 1976), have shown a positive association between various measures of physical fitness and emotional stability.

## SUMMARY

A close examination of the available data suggests substantial agreement among investigators that exercise provides a "tranquilizer" effect. The evidence comes from several different methodological approaches: electromyography, Hoffman Reflex studies, achilles tendon dose-response curves, plasma catecholamine changes, autonomic system changes in heart rate and electrodermal responses to stress, and both retrospective and prospective investigations relating emotional stability to physical fitness. Evidence has also been provided which suggests that appropriate types, intensities, and durations of exercise may be at least equal to and possibly more effective than other modalities such as meditation and pharmacological interventions. The evidence suggests a chronic as well as an immediate effect, and this effect has been found in young, middle aged, and elderly subjects.

Further investigation is needed to elucidate: 1) the physiological mechanisms and site of actions, 2) dose-response relationships, 3) time course of the response, 4) relation of cognitive to somatic parameters of measurement, and 5) relation of measurements under resting conditions to those under stress.

# 9

# PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF EXERCISE IN THE MIDDLE YEARS

A. H. Ismail

## INTRODUCTION

There is a large amount of literature dealing with the psychological effect of exercise. By and large, contradictory results have been reported which are often difficult to interpret because of the complex nature of the phenomenon under consideration. This complexity has resulted in considerable inconsistencies among studies with regard to both internal and external validity. The methodological difficulties associated with studies which deal with the relationship between exercise and personality have been clarified by Morgan (1979) and Eysenck et al. (1982).

Recently emphasis has been devoted to the utilization of multivariate statistical approaches rather than the traditional univariate procedures which assume independence between variables of interest. The use of multivariate procedures enables the researcher to acknowledge the multidimensional nature of exercise as a "natural medicine" not only for physiological benefits but also for psychological health. In order to adequately appreciate the significance of these methodological changes, it is valuable to reflect on how the study of personality and exercise has changed over the years, and how this change has led towards a gradual recognition of the multivariate complexity of personality.

## PERSONALITY

### Psychometric Approaches

Since ancient times, the study of personality has flourished, guided largely by the intuitive and subjective assessments of philosophers, laymen and researchers. The lack of a precise instrument for the assessment of personality

Appreciation is expressed to Wojtek Chodzko-Zajko and Patrick O'Connor for their help in the preparation of this chapter.

has, and to a large extent still does, hinder the progress of research in this area. The wide variety of personality measures and their often subjective test construction has imposed severe limitations on subsequent research utilizing such instruments.

Initially, exercise scientists tended to restrict their research to studies relating personality to various sports activities (Berger and Littlefield, 1969; Kroll and Carlson, 1967; Whiting and Stembridge, 1965), motor achievement (Schendel, 1965), and physical fitness (Jetté, 1971; Tillman, 1965). By and large, these studies have been limited to adolescents or sportsmen at or near the peak of their careers (Morgan, 1970; Morgan and Hammer, 1974; Morgan and Pollock, 1977). Relatively, few studies have concentrated on middle-aged populations. At Purdue University, emphasis have been devoted to studying the relationships between exercise and personality characteristics of non-athletic adult populations.

Cattell (1970) has provided strong scientific support for the adoption of multivariate factor analytic techniques in the study of personality. Despite this sound theoretical base, most research in the area of personality and exercise has persisted in utilizing statistical techniques which are univariate in nature. Univariate procedures assume independence among variables and thus are limited with regard to their utility when studying complex phenomena such as personality. Consequently our research has emphasized the multivariate approach when studying the relationship between exercise and personality characteristics.

Ismail and Young (1973) compared the relationships between physical fitness and personality characteristics (16PF) in high and low fit subjects before and after a four month physical fitness program. While univariate approaches were successful in differentiating between the high and low fitness groups, these approaches assume independence among the 16 factors and such assumptions are not met as evidenced by the work of several researchers in this area (Kroll and Carlson, 1967, Cattell et al., 1970). Consequently, our data were also analyzed by multivariate approaches which were not only capable of discriminating between the two fitness groups but also provided discriminant function coefficients which reflected the relative importance of each factor involved. Most importantly, the multivariate procedures acknowledged the existence of complex interrelationships among the 16 factors.

In addition to the univariate versus multivariate debate, a good deal of controversy has been generated by the question of "state" versus "trait" approaches to personality measurement. In an important paper, Morgan (1980) advocated the discontinuation of the argument about the value of trait versus state theories. We have systematically investigated relationships between state and trait dimensions of personality at different hierarchical levels (Ismail and Young, 1976).

Our study investigated the relationship between physical fitness and trait personality (16PF) variables at second and third order factor analytic solutions. Factor scores were computed for each subject on each of five second order factors and these data were factor analyzed to extract the third order solutions. The second order factors closely resembled Cattell's factors (Gorsuch and Cattell, 1967). However, subtle differences were observed between initial and final factor structures which may have been due to the influence of the fitness program. The hierarchical third order factor structures appeared to be comparable to the scales of Eysenck. Thus, the 16PF and EPI should not be regarded as contrasting approaches to the measurement of personality but rather the scales are similar but representing different hierarchical levels. In a subsequent study, we combined an established measure of 'state' personality (MAACL, Zuckermann) with more traditional 'trait' measures (16PF, EPI). At the hierarchical level of analysis it was found that state and trait variables do not in fact measure independent aspects of behavior but rather are highly related, (Young and Ismail, 1977). Thus the results of both of these studies are in complete agreement with Morgan's conclusion concerning the trait versus state debate (1980).



## Biochemical Correlates of Psychometric Measures

It is not feasible to review even the studies we have carried out at Purdue, let alone make an attempt to comprehensively review the literature from other sources. It is possible however to note several general themes that link the majority of studies in the area of exercise and personality. Repeatedly, studies have shown regular exercise to be associated with favorable changes in emotional health (Ismail and Young, 1973, 1976, 1977, Young and Ismail, 1976). These findings are broadly consistent with those of other researchers (Folkins et al., 1972, Kavanagh et al., 1975, Morgan et al., 1971, Brown et al., 1978 and Greist et al., 1978). deVries and Adams (1972), for instance, compared a bout of moderate exercises with pharmacologic treatment for anxiety-tension states in middle-aged and older subjects and found that exercise had a significantly greater effect upon the resting musculature than meprobamate. Johnson and Spielberger (1968) found that relaxation training significantly reduced anxiety state; similarly, Jetté (1971) found that habitual exercisers were less anxious than non-exercisers.

Not all researchers report antidepressant or anxiolytic effects of exercise, (Morgan, 1979). However, even in these studies the majority of subjects subjectively reported a sense of "exhilaration" and "feeling better" following physical activity. The authors speculate that insignificant results in the study of exercise related changes in personality may often be a function of the insensitivity of many psychometric instruments to the subtle changes which can be expected in psychologically normal subjects.

Whereas psychometric data alone may not be sufficiently sensitive to pick up exercise mediated changes in personality (Koleta, 1979, Koleta et al., 1979), our research has consistently shown that psychometric data can be combined with physiological and biochemical variables to provide a multidimensional interpretation of exercise induced changes in personality. Such approaches not only augment the power of psychometric variables but also represent a biologi-

cal validation of psychometric instruments while remaining faithful to the natural complexity of personality (Young and Ismail, 1976, Ismail and Young, 1977, 1979).

As yet, our understanding of the biochemical correlates of personality is still extremely limited. The majority of studies have restricted themselves to demonstrating the existence of associations between behavior and measured fluctuations in hormones, neurotransmitters and other psychoactive substances (Mason et al., 1968, 1968, Mason et al., 1968, Heaman et al., 1970, Koch et al., 1974, Jenkins et al., 1969, Rahe et al., 1971, Sloan et al., 1961, Rose et al., 1972, Lobstein et al., 1983). Given our current level of sophistication, it will be a considerable time before we are able to address the issue of what mechanisms underlie these observed associations. Nonetheless, I have no doubt that the study of biochemical correlates is central to the understanding of behavior and accordingly any future investigations in the area of personality and exercise must take these variables into consideration.

## Trends in Future Research

With regard to the exercise paradigm, almost no emphasis has been placed on the evaluation of the biochemical correlates of personality. An example of the rare studies conducted along this line is the one completed by Lobstein (1983) who investigated the influence of exercise training on changes in circulating levels of beta endorphin and personality characteristics of middle-aged men. He concluded that there is a "psychobiological" interaction involving physical fitness condition, beta-endorphin levels and emotional stability. At Purdue University, our research has concentrated on the biochemical correlates of depression in normal individuals, and more recently, clinical subjects have been studied as well. In a recent study (Ismail and Sothmann, 1983), we investigated the effects of regular exercise on catecholamine secretion in normal middle aged adults. Catecholamines have received much attention in recent years as psychoactive variables implicated in the regulation of affective disorders (Schildkraut, 1965, Frankenhaeuser, 1970). In our study we investigated epinephrine (E), norepinephrine (NE), metenephrine (MET) and 3methoxy-4hydroxyphenlglycol (MHPG) secretion both at rest and during a normal working day before and after a period of physical training. Our findings reveal that high fit individuals can be differentiated from low fit individuals on the basis of a combination of biochemical (MHPG) and psychometric (MMPI- scale) variables.

These data are encouraging because they suggest that biochemical variables implicated in psychiatric depression may be sensitive to modification by exercise training. In order to adequately test this hypothesis it is necessary to extend our research to clinical patients. We are currently engaged in a preliminary investigation studying the effect of exercise on the personalities of normal and clinically depressed individuals using psychometric variables supplemented by the Dexamethasone Suppression Test (DST) and catecholamine data. Carroll



(1982) has shown cortisol hypersecretion following dexamethasone inhibition to be significantly related to certain subtypes of depressive disorder. In a previous study (White, Ismail and Bottoms, 1975), we have shown cortisol secretion to be sensitive to modification by physical training. Accordingly, it is of particular interest to investigate whether exercise effects on cortisol levels can have any effect on the dexamethasone suppression test in either normal or clinical subjects.

In this paper I have deliberately refrained from concentrating on the results of specific studies. Rather, I have attempted to focus on changing trends in the study of personality. I am convinced that the multidisciplinary study of the biochemical correlates of personality offers much potential for expansion. There is every reason to believe that studying the interactions between exercise and personality will contribute greatly not only to our understanding of the multivariate nature of personality, but also to exercise as preventive medicine.

# 14

# EXERCISE IN THE PREVENTION AND TREATMENT OF DEPRESSION

**Wesley E. Sime**



## INTRODUCTION

The impact of regular physical activity of a vigorous nature upon psychological mood states is quite remarkable. It is remarkable because it seems to foster great expression of enthusiasm for some, and by contrast, for others it is a most abhorent, distasteful almost painful experience. It is likely that past experience with social reinforcement, secondary gain, and personal satisfaction being associated with sport, manual labor or recreation (or the lack of such an association) parameter probably accounts for the disparity in personal feelings about exercise.

Most health scientists agree that exercise has a positive effect upon physical well-being and upon specific physiological variables associated with health and wellness. (e.g., heart rate, blood pressure). A similar convincing body of evidence is, as yet, lacking regarding the beneficent effect of exercise upon mental well-being. As background perspective for this chapter, it should be noted that as recently as two decades ago, evidence supporting the physiological benefits of exercise was equally as week, poorly controlled, biased and empirical as the absence of compelling evidence on the psychological benefits now under scrutiny. I intend to show some parallels between the two and point in a direction with some prospect for more unanimous agreement on the issues.

At the outset, let me acknowledge the fact that the literature regarding exercise and mental health is voluminous but lacking sound, reliable research design methods (Folkins & Sime, 1981; Morgan, 1984). Over 1100 articles were located in one review (Hughes, 1984) but only 14 of these met the criteria for adequate experimental controls. I am impressed by the fact that there seems to be far too many articles critiquing the literature on exercise/depression and far too few articles reporting actual work with clinically depressed patients utilizing vigorous exercise (Hughes, 1984; Weinstein & Meyers, 1983; Ledwidge, 1980; Browman, 1981; Puffone, 1984; Be[illegible] 1984; [illegible]

habits and the other subject who showed increased mood, attributed it to a change from running to yoga stretching, which served her personal needs much better. All of the 10 subjects who showed increased mood, reported that their participation in the original exercise program had increased their awareness of fitness benefits (self-esteem, self-mastery) regardless of whether they continued to jog or shifted to another form of exercise at follow-up.

This multiple baseline, time-series study tends to support the hypothesized beneficial effect (psychological) of vigorous exercise. The outcome of this long-term follow-up, even in a quasi-experimental time-series study, is rare and presumably nonexistant by perusal of previous reviews (Folkins & Sime, 1981; Morgan, 1984; Hughes, 1984; Berger, 1984; Weinstein & Meyers, 1983).

## STUDY III

### Selected Case Study

J. D. was a 38-year-old divorced male with a compulsive, perfectionistic personality and with a two year history of severe anxiety and depression following an anxiety attack that included severe non-cardiac chest pain. There was no organic cause for pain. A psychiatrist prescribed Halcion (benzodiazopene tranquilizer) and Surmontal (mild sedative, anti-depressant) and kept increasing dosage in spite of side effects and minimal symptom relief until the patient became psychologically addicted. Following shock treatment and 30 days in a drug withdrawal center, the patient returned to work and was referred for stress management.

### Intervention

With assurance that his psychological and medical needs were being met, this therapist embarked upon intervention of combined biofeedback and exercise therapy. Chest paint symptoms reported earlier were traced to myositis in the pectoralis muscles of the chest. Biofeedback, myotherapy and stretching exercises were effective in relieving the chest pain, but the anxiety/depression mood swings persisted. A program of gradually increasing walk/jog exercises was instituted. It should be noted here that a recommendation from a counselor to exercise was not sufficient. While most psychiatrist verbalize the benefits of exercise (Byrd, 1963), very few actually incorporate it into therapy. In reality, most depressed patients can't "get it together" to start an exercise program of their own initiative. In the present case study, the patient was too anxious and fearful to join a group exercise program and was too depressed to start exercising on his own. Thus it was necessary to personally conduct the exercise therapy. Serendipitously, the cathartic effects of physical exertion carried over into the psychological catharsis. More rational and spontaneous expression were observed in the midst of the exercise sessions as this information was systematically transmitted to the referring psychiatrist and psychologist. It would, of



course, be preferable to have the counseling therapist also conduct the exercise therapy, but very few will do it (Kostrubala, 1984).

### Results

Figure 1 shows the temporal association between mood state (depression) and exercise habits over a 5 week period preceded by an 8 week baseline. In perusing the temporal alignment of occasions/intensity of exercise with mood state (depression) it would appear as though the acute effects are fairly dramatic. It should also be noted that these anti-depressant effects are transient and not persistent for more than 12–26 hours following each bout. That would appear to corroborate the theory that aminergic synaptic transmission is enhanced immediately following an acute bout of exercise (Ransford, 1982). This patient continues to have periodic mood swings and psychological therapy aimed at cognitive restructuring, but the exercise remains the most potent, acute anti-depressant agent.

Similar case study results (with less severe depression problems and thus less dramatic results) have been observed by this therapist. Without discussing each in detail, I can report that it is the most frustrating work I have ever encountered, yet it can also be the most rewarding. Resistance to therapy and reluctancy to acknowledge progressive improvement is, of course, quite prevalent. At times, I think the depression becomes a communicator disease which is temporarily passed on to the therapist, making the exercise sessions even more crucial. I spite of these difficulties there is great satisfaction in collaborating in a therapeutic process which averts self-destructive tendencies and may even prevent suicide.

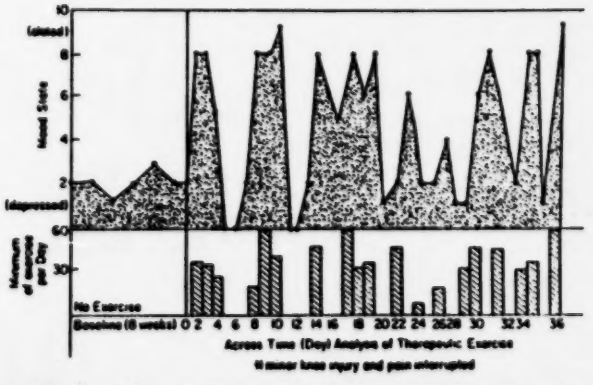



FIGURE 1 Mood state (depression) plotted in temporal comparison with exercise (walk/run) in minutes/day for one severely anxious/depressed suicidal patient.

P-15

## SUMMARY

Multiple approaches have been utilized in describing the relationship between exercise and depression. A descriptive study with a large population occupational stress focus was useful in demonstrating an apparent associative (non-causal) link between leisure activity (sport) and anxiety/depression. Though another quality, diversion (reading) was more significant, the value of exercise (sport) was apparent.

Two additional quasi-experimental studies were presented. In the first, a single case design, multiple baseline, time series study with 15 subjects showed that depression levels were decreased with vigorous exercise and these effects were maintained (and perhaps enhanced) over a 21 month follow-up. The long-term follow-up and the use of a placebo-exercise treatment (which had no impact) is definitely unique in studies of this nature. The last study in this series is very narrowly focused upon one very severely depressed patient. The temporal association between acute bouts of exercise and mood state (depression) is quite dramatic and would seem to plan further conviction among the optimistic empiricists who support the role of exercise in the prevention and treatment of depression.

While the bulk of literature in this area lacks the necessary experimental control to document a causal role for exercise as an anti-depressant agent, there is more than sufficient suggestive data to foster support for a large scale clinical trial in this area (Blumenthal, Williams, Needels, & Wallace, 1982). Realistically, however, that will not take place, until the popular trend (critically reviewing the literature) is shifted to more efficacious studies (clinically and empirically) that employ unique and innovative therapeutic approaches.

# IV

# APPLICATIONS AND FUTURE DIRECTIONS

# 15

## SUMMARY

William P. Morgan and Stephen E. Goldston

### INTRODUCTION

Bloom (1985) has reported that during the course of any given year 15 percent of the American population suffer from various emotional disorders. It has also been estimated that almost 7 million of these 32 million individuals "receive no care of any kind (p. 3)." These statistics are significant for a number of reasons. First, the 15% figure represents a significant increase over the 10% (1 out of 10) figure that has historically been cited in estimating the number of Americans with emotional or psychiatric disorders at any given point in time. In other words, even though the capacity of our mental health delivery system to provide care has expanded, the incidence of health problems has increased (Bloom, 1985).

The only sensible approach to the control of today's major health problems will occur through *prevention*, not *treatment*. A number of comprehensive volumes dealing with prevention of stress-related psychiatric disorders have been published in recent years (Albee & Joffee, 1977; Bloom, 1985; Goldman & Goldston, 1985). There is also compelling evidence that prevention involves the preferred approach to other major health problems such as cardiovascular disease (Lenfant & Schweizer, 1985). Also, disease prevention and health promotion have become central concerns in recent policy efforts at the federal level (McGinnis, 1985).

The extent to which habitual physical activity can play a role in the primary and secondary prevention of emotional disorders has been considered in this volume. An effort has been made to elucidate *that which we know* about the relationship at present, as well as *that which we should strive to know* in the future. The consensus statements which follow are based upon "the-state-of-the-art" of present knowledge.

## CONSENSUS STATEMENTS

### Consensus Statements Relating To What We Know: Research Evidence

*Exercise and Mental Health:*

1. Physical fitness is positively associated with mental health and well-being.
2. Exercise is associated with the reduction of stress emotions such as state anxiety.
3. Anxiety and depression are common symptoms of failure to cope with mental stress, and exercise has been associated with a decreased level of mild to moderate depression and anxiety.
4. Longterm exercise is usually associated with reductions in traits such as neuroticism and anxiety.
5. Severe depression usually requires professional treatment which may include medication, electroconvulsive therapy, and/or psychotherapy, with exercise as an adjunct.
6. Appropriate exercise results in reductions in various stress indices such as neuromuscular tension, resting heart rate, and some stress hormones.
7. Current clinical opinion holds that exercise has beneficial emotional effects across all ages and in both sexes.
8. Physically healthy people who require psychotropic medication may safely exercise when exercise and medications are titrated under close medical supervision.

*Programmatic Issues:*

1. We know how to conceptualize (define) primary and secondary prevention programs in which exercise can be a fundamental component.
2. We know how to develop a comprehensive information system involving exercise and mental health.
3. An improvement in psychological status, including an enhanced ability to cope with mental stress, frequently accompanies exercise programs that produce an increase in aerobic capacity. Programs with different characteristics (e.g., exercise type, intensity, amount or frequency) may also provide similar benefits, but they have not been adequately tested.
4. Maintenance of an active lifestyle usually requires a concerted, sustained effort in which the individual remains attentive to making exercise a regular part of living.



5. Use of exercise to treat behavioral-emotional disorders associated with stress should be preceded by a thorough assessment of each individual's medical-behavioral-emotional-social-environmental functioning.
6. Maintenance of a regular exercise program is a critical aspect of exercise as a means of coping with mental stress.
7. Adherence rates in exercise programs vary widely from high to low, but typically, 50% of participants will drop out within three to six months.
8. Both programmatic features and personal characteristics are associated with exercise adherence.
9. Many of those persons most likely to benefit from regular exercise are not likely to begin or continue an exercise program unless attention is paid to individual reinforcement factors.
10. Several health risk behaviors (e.g., smoking, overweight) are associated with dropping out of exercise programs, and these factors are difficult, but not impossible, to change.

### Consensus Statements Relating To What We Need To Know: Research Needs

*Exercise and Mental Health:*

1. Moderate exercise has been found to be superior to meprobamate in its immediate effect upon neuromuscular tension in older adults. Additional studies are needed to compare exercise with (newer) benzodiazepine anxiolytics.
2. What is the role of exercise in the primary prevention of mental and physical disorders?
3. What is the effect of exercise on the rehabilitation of individuals with various physical and mental disorders?
4. What are the mechanisms (e.g., biological, cognitive, psychological, social) that mediate the beneficial effects of exercise on reactions to mental stress?
5. What are the effects of exercise on stress reactions for persons differing in personality traits, age, sex, and socio-cultural (SES) backgrounds?
6. What is the optimal mode, intensity, duration, and frequency of exercise required to produce more effective responses to mental stress?
7. What is the effect of exercise in comparison to, and in combination with, other approaches to stress reduction such as drug therapy, psychotherapy and other stress management programs?
8. Research leading to knowledge about the role of exercise in the prevention and treatment of depression is needed.

9. What are the effects of exercise on the mental health of children?
10. What are the effects of exercise on the following disorders: substance abuse, schizophrenia, personality disorders (esp. antisocial and borderline), sleep disorders, eating disorders, psychosexual disorders, psychosomatic disorders, bipolar disorders, and severe unipolar depression?
11. Can exercise increase the effectiveness of psychotropic medications?
12. Can exercise reduce the need for, or side-effects of, psychotropic medications?
13. What are the effects of exercise on cognitive processes including memory, body image and self-concept?
14. What is the potential role of exercise in the management of mental stress in physical disorders such as cancer, diabetes, renal failure and arthritis?
15. What are the mechanisms underlying exercise effects? For example, what is the role of rhythmicity, proprioception, temperature changes, biogenic amines, endorphins, time-out, self-efficacy/mastery, and other life style factors (e.g., smoking, nutrition, sleep, work, substance use)?

p-19

*Programmatic Issues:*

1. What are the cost-benefits of various approaches designed to prevent sedentary living? For example, how effective are methods designed to modify the environment and attempts to increase "life-style" exercising (e.g., walking up stairs more, parking further from shopping centers and work, etc.)?
2. Why and when do sedentary life-styles develop?
3. Which prevention strategies apply best to which target populations?
4. How can one assess (reliably and validly) sedentary life-styles?
5. Who will benefit most from existing programmatic approaches or from approaches designed to increase routine or life-style activity?
6. Need exists to evaluate the nature of various change agents (e.g., family, media, community, programmatic).
7. Need exists to examine the interactions of other health related behaviors in facilitating exercise behavior and vice versa.
8. What reinforces exercise behaviors among the habitually active?
9. Why do people discontinue exercise programs?
10. What are the preferred types, intensity, frequency, and duration of exercise programs needed to insure adherence?
11. More reliable and valid measures of exercise adherence are needed.
12. How do individuals start and maintain exercise programs on their own initiative, and what are the characteristics of these people?
13. The dose-response relationship between exercise intensity and amount with various psychological benefits needs to be defined.



14. Due to the low participation rates for middle-aged and older Americans with higher intensity programs, there is a need to investigate alternative approaches to increasing exercise among these groups.
15. Need exists to provide a framework within which a comprehensive bibliographic data base can be further developed and maintained to address concerns about exercise and its effects on mental health.

# ANNEXE Q

## L'exercice physique et les personnes handicapées.

**Source:** HÉBRARD, Alain; L'éducation physique et sportive: réflexion et pespectives, Paris; Coédition Revue STAPS et Éditions "Revue E.P.S."; 1986, pp. 227 à 230.

# E.P.S. DES PERSONNES HANDICAPÉES

G. BRUANT
*Maître assistant S.T.A.P.S.*
*Paris X*

Dans quelle mesure l'E.P.S. auprès des personnes handicapées peut-elle soulever des questions, indiquer des voies qui intéressent la discipline en général ?

Nous tenterons d'aborder ce problème à partir de quelques exemples qui nous paraissent représenter les principales exigences du processus de réadaptation.

## I. — L'évaluation des capacités

Pour les handicaps physiques, une très lourde nomenclature permet de classer les sujets du point de vue de leurs possibilités fonctionnelles afin de constituer des groupes homogènes dans le cadre des compétitions sportives.

Au sein des établissements spécialisés, l'hétérogénéité des sujets et la présence de nombreux troubles associés, rend cette classification peu utilisable.

Chez les handicapés mentaux, de nombreuses études ayant cherché à évaluer leurs aptitudes physiques et psycho-motrices au moyen d'épreuves classiques comme celles de Fleishman, Oseretsky, etc., ont montré qu'une grande partie des sujets étaient intestables (plus de 60 % pour certaines épreuves).

La situation de test peut être mise en cause du fait que les tâches proposées et les consignes données (sauter le plus haut possible, courir le plus vite possible sans adversaires) ont peu de significations pour certains sujets sinon celles qui correspondent à la soumission aux exigences de l'examinateur.

Les situations de tests sont inadéquates non en raison des problèmes moteurs soulevés mais parce qu'elles sont trop éloignées des centres d'intérêt des sujets qui, vivant dans un univers particulier, sont étrangers à celui des personnes valides.

D'autres situations, d'autres critères sont à trouver en tenant compte des différences dans les modes de vie dont la connaissance constitue un préalable.

Il est par conséquent utile de réaliser des observations précises et complètes sur les comportements des sujets dans leurs réalités quotidiennes avant de chercher à évaluer ce qui indique chez eux l'existence de capacités. En effet, les comportements doivent être relativement stables pour que des mesures soient utilisables ce qui n'est pas le cas pour un grand nombre de sujets.

Ces observations n'ont de valeur que si l'on respecte le principe méthodologique qui consiste à tenir compte des effets de la présence de l'observateur sur les comportements observés ainsi que de ses propres a priori.

L'évaluation qui peut se justifier dans un processus de sélection, n'a pas la même place dans la démarche pédagogique d'un processus de récupération. Il s'agit dans ce cas de comprendre, de connaître avant de proposer des objectifs et des modalités pédagogiques adaptées aux caractéristiques des personnes. Dans ce domaine, peu de solutions toutes prêtes existent, elles nécessitent le plus souvent d'être créées.

Pour le cas des personnes handicapées, l'individu s'impose plus que le groupe. Les normes sont faibles. Les objectifs éducatifs ne peuvent pas être définis à partir de ce que l'éducateur ou le sujet est capable d'évaluer. La démarche de l'éducateur ne peut être assimilée par un certain nombre de sujets. Une plus grande souplesse et décentration est nécessaire pour s'adapter à chaque individu.

Le refus de l'hétérogénéité des niveaux constitue une tentative pour replacer l'individu dans un groupe. C'est en quelque sorte un refus de la réalité du handicap.

En utilisant des formes de travail qui prennent en compte l'hétérogénéité des niveaux, en utilisant des pratiques qui peuvent être réalisées à des régimes variables, de nouveaux facteurs de progrès peuvent être utilisés. Les interactions entre enseignants et élèves et surtout entre élèves qui en découlent sont des facteurs de motivation, de confiance et de cohésion sociale en face d'une difficulté. Les handicapés les plus atteints n'en sont pas forcément les seuls bénéficiaires. Les sujets moins défavorisés en bénéficient également ; ils découvrent d'autres modalités de réalisation mais aussi d'autres raisons de se perfectionner.

L'utilisation d'une pédagogie reposant sur les interactions sociales paraît être positive dans la mesure où les relations d'aide à la compréhension des différences sont intégrées dans les pratiques.

## II. — La diversité des moyens

L'enseignant confronté aux handicaps a souvent peu de solutions à proposer à partir de sa propre expérience des pratiques. L'un arrive à nager avec un bras et une jambe, l'autre, n'ayant aucun membre, utilisera des mouvements d'ondulation de la colonne vertébrale.

Dans bien des cas, c'est le sujet qui trouve lui-même la solution adaptée à ses possibilités et ses motivations.

Lorsque les contraintes physiques sont difficilement surmontables, des aides techniques très diverses peuvent être utilisées (appareils, prothèses, aménagements matériels, etc.). L'enseignant peut être amené à prendre une part active à la préparation et l'amélioration de ces aides techniques.

Ces constats permettent de souligner l'importance des processus variant dans l'apprentissage et le perfectionnement.

Pour parvenir à réaliser un même objectif, des moyens très divers peuvent être utilisés. Ces processus prennent une part essentielle dans les phénomènes de compensation et de substitution qui sont à la racine des possibilités d'adaptation des personnes handicapées.

Des solutions motrices variables sont utilisables mais elles ne se comprennent pas sans référence à la façon dont les éléments de la situation sont transformés afin de rendre les difficultés accessibles. Il semble alors difficile de dégager des règles pédagogiques de l'analyse des processus psycho-biologiques mis en évidence en dehors des situations concrètes et par conséquent, ne prenant pas en compte les phénomènes de plasticité et de flexibilité de l'organisme.

La part du sujet dans la construction de sa propre technique est considérable. Le rôle de

l'enseignant est de la favoriser en multipliant la diversité des approches.

Les éducateurs physiques y sont actuellement peu préparés. La formation pratique, relativement peu diversifiée qu'ils ont reçu ne les aide pas à sortir du cadre habituel des pratiques physiques. Ils sont peu enclins à en modifier les conditions, les règles, à en proposer de nouvelles.

Cette expérience s'acquiert à l'heure actuelle sur le tas ou au cours de rares contacts entre éducateurs.

A côté des aménagements matériels du milieu déjà relativement connus et utilisés, d'autres voies consistent à intervenir sur les représentations des sujets, en particulier sur l'idée qu'ils se font d'une activité et des difficultés qu'elle représente.

L'importance des consignes peut être soulignée. Elles constituent un complément aux décors dans la mesure où elles mettent en scène les comportements, donnent un contenu aux activités et fixent le thème des événements qui sont amenés à se produire.

La réussite à une activité est parfois conditionnée par la pertinence du scénario qui a été construit et qui permet de la présenter et de l'animer.

On ne peut être que frappé par la pauvreté de l'imaginaire dans un certain nombre de pratiques physiques, au manque d'humour qui les caractérise alors que pour un grand nombre de sujets la réalité est en grande partie appréhendée sur ce mode.

Le fait d'insérer par exemple des exercices d'équilibre sur une poutre dans le scénario d'un spectacle de cirque avec distribution de rôles d'exécutants, de spectateurs, de présentateurs, etc., permet de réduire considérablement les motifs d'appréhension qui inhibent un grand nombre d'handicapés mentaux dès qu'ils se trouvent à une certaine hauteur du sol.

## III. — L'intégration sociale

Une action éducative en milieu spécialisé reste limitée si elle ne tient compte que du handicap. Le handicap peut être à l'origine d'un certain nombre d'inadaptations mais celles-ci naissent de conflits dans la relation de l'individu à son environnement physique et social. L'action éducative en vue d'améliorer les capacités des sujets, de lui restituer une certaine autonomie, ne peut se faire de façon efficace sans intervention sur les deux aspects du problème (sujet et milieu) et de leurs interactions.

Il est utile que l'enseignant coordonne son [redacted] avec [redacted] de rééducation [redacted] du milieu spécialisé (rééducateurs, médecins, enseignants, etc.) de même qu'avec la famille. Sa position lui permet de ne pas jouer le rôle d'un spécialiste parmi d'autres spécialistes mais d'avoir une action intégratrice par une démarche pluridisciplinaire. Dans la confrontation avec les différents intervenants, sa fonction peut être précisée. Il aura ainsi à prendre en compte aussi bien des objectifs utilitaires, hygiéniques que récréatifs et rééducatifs. Cela évite de donner la possibilité aux sujets de se glisser dans les interstices des différentes spécialités et de les faire jouer les unes contre les autres.

Cet objectif d'intégration est réalisé en partie au niveau des transformations des installations sportives qui actuellement sont peu accessibles aux personnes handicapées physiques. Il est également poursuivi en utilisant des formes d'activités qui permettent à des valides et des handicapés de participer de façon conjointe. Des techniques et des règles particulières permettent par exemple aux handicapés en fauteuil et aux valides de jouer ensemble au tennis (1).

L'école, même lorsqu'elle s'adresse à des enfants non handicapés pourrait jouer ce rôle en ce qui concerne les relations entre valides et handicapés, en proposant des possibilités de traitement des activités de telle façon qu'une pratique mixte soit possible et se poursuive dans la vie quotidienne et les loisirs. Il s'agit d'un problème d'ordre plus général, que rencontrent les personnes non handicapées lorsqu'elles désirent, à un certain âge, participer à des activités sportives. Les structures d'accueil font défaut à l'heure actuelle pour des adultes débutants désirant pratiquer un sport collectif.

L'intégration des enfants handicapés dans les établissements scolaires traditionnels est un facteur d'intégration. Les enseignants d'E.P.S. ne sont pas préparés à cette éventualité.

Cette intégration ne peut se faire de façon positive qu'au coup par coup. Des formes transitionnelles peuvent cependant être envisagées. En utilisant des activités physiques particulières (voile, équitation, natation), des contacts entre handicapés et valides peuvent être créés. Pour les enseignants d'E.P.S., cette intégration devrait également être réalisable. Enseigner à temps complet dans un établissement spécialisé constitue un facteur d'isolement. Des interpénétrations sous forme de services à cheval sur les deux types d'établissements enrichiraient les deux parties.

(1) C'est ce que nous montre FUSADE P., in colloque : « Anthropologie des techniques du corps ». Revue S.T.A.P.S., 1984.

## IV. — Vers des formes de motricité plus concrètes

L'éducation physique utilitaire constitue habituellement dans le secteur scolaire traditionnel un objectif relativement délaissé et mal compris.

Le handicap impose cependant des objectifs d'urgence. Une motricité utilisable dans la vie quotidienne s'avère être nécessaire et complémentaire d'une motricité sportive ou ludique.

L'E.P.S. a souvent produit des discours réducteurs affirmant qu'au travers d'une pratique spécialisée, toute une série d'objectifs très divers pouvaient être atteints. L'haltérophilie remplace par exemple toute une série d'exercices de lever-porter. Une telle conception repose sur une méconnaissance des exigences de la vie quotidienne ou du travail.

Cela ne tient pas compte du fait que les pratiques sportives sont le produit d'une construction sociale qui, prenant appui sur des formes de motricité ludique, rituelle ou productive, les a progressivement transformées en des formes plus abstraites, désinsérées de leur contexte initial. Au terme de leur développement, elles n'ont plus de rapport avec le point de départ et n'ont d'existence que dans un milieu aménagé. C'est par exemple le cas pour le saut en hauteur qui avec des techniques de franchissement sur le dos, est inutilisable sans fosse de réception appropriée.

Lorsqu'on est confronté à des personnes handicapées, et en particulier des personnes handicapées mentales, des pratiques qui nous paraissent simples et évidentes sont en fait difficilement accessibles. Les activités physiques mettent en jeu différents niveaux d'élaboration mentale qui ne correspondent pas toujours aux possibilités des sujets. Courir, parcourir, sauter par-dessus un fil élastique qui peut être facilement enjambé, constituent des actions qui n'ont pas toujours de signification.

Ainsi, un comportement réussi sur le plan moteur par imitation de l'enseignant ou d'un camarade, n'est pas forcément assimilé sur le plan mental.

Il est de même courant de proposer des situations où le risque est diminué afin d'éliminer les phénomènes de peur. La tâche n'est parfois pas mieux réussie car le seul motif de réalisation réside pour certains dans le fait qu'un certain risque subsiste.

Certains décalages persistent entre le point de vue de l'éducateur et le point de vue de l'exécutant. Les consignes données constituent un « pont » entre deux réalités qui peuvent être très éloignées. Elles véhiculent des formes de déter- [redacted]

minismes des conduites et de leurs résultats qui, bien souvent, divergent.

Il est habituel d'expliquer les résultats d'une conduite par des facteurs inhérents au sujet et dépendants de son propre contrôle. La plupart des discours techniques s'appuient sur le postulat que les conduites sont déterminées par ce que le sujet fait, perçoit, veut c'est-à-dire pour des causes internes.

L'accès à l'autonomie signifie que les individus deviennent responsables de leurs actes et qu'ils sont capables de les modifier en cas d'échec. C'est là le résultat de toute une éducation que peut prendre en compte l'E.P.S. Les sujets jeunes ou inadaptés ont plutôt tendance à expliquer les résultats des conduites par des causes externes. La réussite à une difficulté est ainsi plus le fait de la chance ou d'aides extérieures que de capacités ou de persévérance.

Lorsqu'on analyse les activités sportives dans leur développement historique, on s'aperçoit qu'une transformation du type de causalité s'est produite, de la forme externe à la forme interne. La course à pied par exemple, était pratiquée sous forme de handicap. L'objectif d'une course avec handicap différée de celui d'une course avec départ en ligne. Dans la première, l'égalité des chances est à l'arrivée, dans la seconde, elle est au départ. Dans un cas on gagne grâce à la chance, dans l'autre c'est par ses capacités et sa technique.

Il a fallu plus de trente ans pour que cette transition se réalise. Pour certains individus, elle ne peut se réaliser en quelques instants. Outre le fait que cette évolution a renforcé la tendance à ne voir les causes des conduites qu'au niveau des personnes, elle contribue également à naturaliser les données de l'environnement c'est-à-dire à ne pas mettre en cause au niveau des résultats de l'activité des individus. C'est sur cette « conception » que se fonde essentiellement les conduites d'évaluation.

D'un point de vue pédagogique, on peut trouver un certain nombre d'intérêts à utiliser les épreuves avec handicap.

La participation active des spectateurs constitue un stimulant pour les pratiquants dans la mesure où l'activité s'intègre dans un système de relations sociales.

Valides et handicapés peuvent y prendre part avec intérêt. Il est ainsi possible de fonctionner avec des niveaux très hétérogènes. Une diversité très grande de moyens peut être utilisée pour constituer les handicaps (distance, temps, points, techniques de réalisations sous le bras, un pied attaché en portant un poids, etc.). C'est ce que font spontanément des enfants lorsque l'occasion de monter en fauteuil roulant se présente et leur permet de jouer à égalité avec un handicapé physique.



013

## ANNEXE R

## Les coûts de la maladie pouvant être réduits par la pratique continue de l'activité physique.

**Source:** DISHMAH, Rod K.; Exercice Adherence: its impact on Public Health; Champoing, Illinois, Human Kinetic Books; 1988, pp. 18,19.

**Source:** SHEPPARD, R. J. , Fitness and Health in Industry; Medecine and Sport Science; Basel; New-York; Karges; 1986, pp. 33, 96, 112, 122, 150, 151, 170, 171.

*Table 2.III.* Annual costs to US economy ischemic heart disease [based on data of *Klarman*, 1964]: all estimates are expressed in 1962 US dollars

| | Annual cost (billion dollars) |
|---|---|
| Direct cost: | |
| Personal services and supplies (hospital care, services of physicians and nurses, provision of drugs) | 2.6 |
| Non-personal items (research, training, public health services, capital construction and insurance schemes) | 0.5 |
| Indirect costs: | |
| Premature death | 19.4 |
| Loss of output from illness | 3.0 |
| Intangible effects upon productivity (pain, suffering, orphanhood, etc.) | 5.2 |
| Total | 30.7 |

Claims have also been made that habitual exercise provides a broad spectrum of psychological benefits such as improved confidence, feeling of well-being, sexual satisfaction, anxiety reduction, intellectual function, and others (Taylor, Sallis, & Needle, 1985). Clearly, even if exercise provides only a portion of the alleged benefits, it already has had a major influence on the health of the public and could have an even greater impact.

Unfortunately, the scientific evidence supporting the alleged associations and measuring their impact has been slow in coming. As a result, some health workers are reluctant to vigorously promote physical activity as an established method of maintaining or improving health. Many questions remain and more research is needed. The ability to provide quantitative estimates of the benefits and risks is rudimentary. Evidence, however, is accumulating that the benefits significantly outweigh the risks.

**Table 1 Prevalence, Mortality, and Estimated Costs of Selected Conditions That May Be Ameliorated by Habitual Exercise**

| Disease | Age group (yrs) | Prevalence (cases per 1,000) | Annual death rate (deaths per 100,000) | Estimated annual cost (in billions of dollars) |
|---|---|---|---|---|
| Ischemic heart disease | All ages | 24 | 294.3[a] | 14.6 |
| Hypertensive disease | All ages | 260[b] | 7.3[a] | 8–10[b] |
| Osteoporosis | 50–64 | 550 | 0.1[a] | 3.8 |
| Diabetes mellitus | All ages | 24 | 15.5[a] | 17.9 |
| Acute respiratory disease | All ages | 10 | NA | >5[c] |
| Back pain of more than 1 month | 25–74 | 10 | NA | 13.4 |
| Depression | Adults | 30 to 40 | 7.1[d] | 16.5 |

*Note.* Unless otherwise specified, data are from The Carter Center of Emory University (1984).
[a]U.S. vital statistics 1983. [b]Department of Health and Human Services (1981). [c]Foy & Grayston (1981). [d]Based on an estimate of 60% of all suicide deaths.

**Table 2 Diseases and Conditions Commonly Associated With Obesity or Cigarette Smoking**

| Obesity | Cigarette smoking |
|---|---|
| Cardiovascular disease including hypertension | Cardiovascular disease |
| Diabetes | Cancer |
| Gall bladder stones | Chronic obstructive pulmonary disease |
| Osteoarthritis | Infant mortality |
| Complications of pregnancy | Fires and burns |
| Endometrial cancer | |
| Surgical risk | |
| Psychological disturbances | |

## ANNEXE S

L'activité physique et la santé au travail.
Projet de conditionnement physique et de mode de vie des employés.
La PME et la condition physique: la fin justifie les moyens

**Source:** SHEPPARD, R J, Fitness and Health in Industry; Medecine ans Sport Science; Basel; New-York; Karges; 1986, pp. 75, 76, 78, 96, 98, 99, 170, 171.

**Source:** Condition Physique Canada. Projet de conditionnement physique et mode de vie des employés; 1978 et 1990, 78 pages.

**Source:** Condition Physique Canada. La PME et la condition physique; la fin justifie les moyens, 20 pages.

*Table 4.V.* Comparison of health beliefs between participants and non-participants in an employee fitness/life-style program [based on data of *Shephard* et al., 1980a]. Adjusted to an arbitrary score of 1–3 or 1–5

| Variable | Men | | Women | |
|---|---|---|---|---|
| | participants | non-participants | participants | non-participants |
| ***General health belief*** | | | | |
| A person can do little to improve health | 1.41 | 1.67** | 1.55 | 1.66 |
| Current health | 4.58 | 4.46 | 4.59 | 4.29** |
| ***Specific health beliefs*** | | | | |
| Smoking gives risk of heart attack | 4.06 | 4.14 | 3.86 | 4.16** |
| Exercise prevents heart attack | 1.85 | 2.21** | 1.91 | 2.19** |
| Spouse believes in your exercise | 1.57 | 1.28** | 1.46 | 1.23 |
| Friends believe in your exercise | 1.83 | 1.46** | 1.71 | 1.36 |
| ***Health practices*** | | | | |
| Exercise over past 3 months | 2.60 | 2.44 | 2.30 | 2.07 |
| ***Reasons for exercise*** | | | | |
| For health | 1.92 | 2.23** | 1.63 | 2.05** |
| For fun | 1.84 | 1.81 | 1.66 | 1.88** |
| To socialize | 2.69 | 2.83 | 2.48 | 2.85** |
| Self-discipline | 2.50 | 2.69** | 2.49 | 2.67 |
| Body attractive | 2.51 | 2.78** | 1.85 | 2.20** |

** $p < 0.01$.



*Table 7.III.* Some rewards and punishments in a fitness/life-style program [based on an analysis by *Danielson and Danielson*, 1979a]

| | | |
|---|---|---|
| Rewards: | Symbolic | – badges, pins, T-shirts, awards, membership of club |
| | Material | – money, prizes, release time, assistance with dues |
| | Psychological | – encouragement from instructor, recognition of achievements by group or family, attention, friendship |
| Punishment: | Symbolic | – exclusion from group |
| | Material | – pain, injury, costs of tuition and clothing, time loss, physical effort and fatigue |
| | Psychological | – discouragement or ridicule (from instructor, group or family), failure to achieve goals, family complaints about absence, psychological fatigue due to program |



*Table 7.IV.* Types of activity that emphasize the perceived instrumental values of Kenyon's model of fitness incentives [based on an analysis of *Danielson and Danielson*, 1979a]

| | |
|---|---|
| Exercise as *a social experience:* | group calisthenics, volleyball, ringuette, ice-hockey, touch football |
| as *health and fitness:* | group calisthenics, jogging, swimming, treadmill and cycle ergometer training |
| as *pursuit of vertigo:* | parachuting, hang-gliding, downhill skiing, apparatus gymnastics |
| as *an aesthetic experience:* | modern dance, disco exercise, rhythmic gymnastics, figure skating |
| as *catharsis:* | handball, squash, wrestling, judo, karate, ice-hockey |
| as *an ascetic experience:* | competitive running<br>competitive cross-country skiing<br>competitive orienteering<br>competitive swimming<br>weight training |

*Table 3.VIII.* Example of Canadian Health Hazard Appraisal computer printout

Health-hazard appraisal – prescription table

Actual age 45 Appraised age 52 Achievable age 49

Your achievable age is based on the following modifications of your condition/life-style

| Condition/life-style | Present | Recommended |
|---|---|---|
| Physical activity | little or none | gradually and progressively increase regular physical activity |
| Smoking | 10 cigarets/day | stop – best to quit – try to cut down and switch to lower tar: it is important not to smoke during pregnancy or while on birth control pills |
| Alcohol | 8 drinks per week | moderate – reduce to 3–6 drinks per week and remember never to drink and drive |
| Seatbelt use | buckled 50% of time | buckle up always – 100% of time |
| Weight | 150 pounds | reduce to approximately 137 pounds |
| Pap smear | one neg. 1–5 years ago | as regularly as your physician advises |
| Breast examination | no examination | monthly breast self-exam – if uncertain about technique ask your physician or health nurse |
| Blood pressure | 148/95 | recheck – if still elevated, consult your physician |







*Table 3.IV.* Incidence of new diagnoses and of coronary risk factors found during executive health screening (based on data from Institute of Director's Medical Centre, as reported by *Wright*, 1973)

| Condition | Incidence (per 1,000 subjects) | Risk factor | Incidence (per 1,000 subjects) |
|---|---|---|---|
| Hypertension | 42 | inadequate exercise | 460 |
| Coronary disease | 28 | cigaret smoking | 440 |
| Other cardiovascular disease | 40 | high serum cholesterol | 340 |
| Digestive disorders | 26 | overweight | 280 |
| Endocrine/metabolic | 17 | hypertensive | 250 |
| Locomotor | 16 | adverse family history | 180 |
| Genito/urinary | 13 | unusual stress | 170 |
| Psychosis or neurosis | 13 | radiographic enlargement of heart | 160 |
| Cancer | 1 | ECG abnormality | 60 |
| Other | 36 | | |
| No new diagnosis | 814 | | |

*Table 6.VII.* Absolute contraindications to exercise (based in part on the recommendations of *Andersen* et al., [1971] and the American College of Sports Medicine [1975a])

| |
|---|
| History of heavy medication with cardiac glycosides, diuretics, or psychotropic agents such as phenothiazine |
| Active or recent infections, including upper respiratory infections, other viral infections, acute myocarditis, or cardiomyopathy over the past year |
| Recent embolism, systemic or pulmonary, proven or suspected thrombophlebitis |
| Severe aortic stenosis or other obstruction of the left ventricular outflow tract |
| Manifest congestive heart failure |
| Acute myocardial infarction |
| Unstable angina pectoris, or angina at rest |
| Dangerous dysrhythmias (particularly ventricular tachycardia) |
| Known or suspected dissecting aneurysm |

*Table 6.VIII.* Conditions requiring special precautions or a modified exercise program (based in part upon the recommendations of *Andersen* et al. [1971] and the American College of Sports Medicine [1975a])

| |
|---|
| Cardiac disorders, including congenital heart disease with an intermittent or fixed right-to-left shunt, and mitral valve prolapse |
| Angina pectoris and other manifestations of coronary insufficiency such as deep ST depression |
| Controlled abnormalities of cardiac rhythm, including use of a pacemaker, complete a-v block, left bundle-branch block, Wolff-Parkinson White syndrome, Lown-Ganong-Levine syndrome[1] |
| Severe hypertension (diastolic pressure < 110 mm Hg) |
| Severe anemia (hemoglobin < 10 g · dl$^{-1}$) |
| Intermittent claudication |
| Severe or moderate pulmonary disease |
| Metabolic disorders including diabetes, electrolyte disturbances, and abnormal hepatic or renal function |
| Marked obesity (body mass > 20% above actuarial ideal) |
| Orthopedic and neuromuscular disorders limiting activity |
| Psychoneuroses requiring therapy |
| Medications, including digitalis, diuretics, psychotropic drugs, beta-blocking agents, antihypertensive drugs, and nitro-derivatives |

[1] Sometimes described as a 'coronary nodal rhythm', and characterized by a shortened P–Q interval, normal QRS complex and paroxysmal tachycardia.



*Table 6.IX.* Relative contraindications to exercise (based in part on the recommendations of *Andersen* et al. [1971] and the American College of Sports Medicine [1975])

| |
|---|
| Moderate aortic stenosis and other myocardial obstructive syndromes (subvalvular, muscular or membranous) |
| Marked cardiac enlargement |
| Dysrhythmias (including uncontrolled or high rate supraventricular dysrhythmias, and repetitive or frequent ventricular premature contractions |
| Untreated severe systemic or pulmonary hypertension and toxemia of pregnancy |
| Uncontrolled metabolic diseases (including diabetes, thyrotoxicosis and myxedema) |

*Table 6.X.* Indications to halt an exercise test (based in part upon the recommendations of *Andersen* et al. [1971] and the American College of Sports Medicine [1975a])

| |
|---|
| 1 Attainment of maximum oxygen intake (plateauing of oxygen consumption, heart rate above age-predicted maximum[1], respiratory gas exchange ratio > 1.15, marked dyspnea) |
| 2 Symptoms and signs of central exhaustion (dizziness or near syncope, nausea, staggering gait, mental confusion, cyanosis or severe pallor) |
| 3 Symptoms and signs of peripheral exhaustion (severe fatigue, intermittent claudication) |
| 4 Myocardial ischemia (increasing anginal pain, horizontal or down-sloping ST segmental depression > 0.2 mV) |
| 5 Abnormalities of cardiac rhythm, including more than 3 ventricular premature contractions in 10 s, second-degree atrioventricular block of Wenckebach type (lengthening P–R interval until a beat dropped) or Mobitz type II (constant P–R interval with occasional dropped beat), third-degree (complete) atrioventricular block and left bundle-branch block of sudden onset |
| 6 Decrease of systolic blood pressure |
| 7 Severe dyspnea in chest patient |
| 8 Malfunction of exercise electrocardiogram |

[1] Anticipated maximum declines in linear fashion from 195 at age 25 to 170 at age 65.

*Table 5.VIII.* Example of Canadian Health Hazard Appraisal computer printout

**Health-hazard appraisal – prescription table**

| Actual age 45 | Appraised age 52 | Achievable age 49 |
|---|---|---|

**Your achievable age is based on the following modifications of your condition/life-style**

| Condition/life-style | Present | Recommended |
|---|---|---|
| Physical activity | little or none | gradually and progressively increase regular physical activity |
| Smoking | 10 cigarets/day | stop – best to quit – try to cut down and switch to lower tar: it is important not to smoke during pregnancy or while on birth control pills |
| Alcohol | 8 drinks per week | moderate – reduce to 3–6 drinks per week and remember never to drink and drive |
| Seatbelt use | buckled 50% of time | buckle up always – 100% of time |
| Weight | 150 pounds | reduce to approximately 137 pounds |
| Pap smear | one neg. 1–5 years ago | as regularly as your physician advises |
| Breast examination | no examination | monthly breast self-exam – if uncertain about technique ask your physician or health nurse |
| Blood pressure | 148/95 | recheck – if still elevated, consult your physician |



*Table 5.IV.* Incidence of new diagnoses and of coronary risk factors found during executive health screening [based on data from Institute of Director's Medical Centre, as reported by Wright, 1973]

| Condition | Incidence (per 1,000 subjects) | Risk factor | Incidence (per 1,000 subjects) |
|---|---|---|---|
| Hypertension | 42 | inadequate exercise | 460 |
| Coronary disease | 28 | cigaret smoking | 440 |
| Other cardiovascular disease | 40 | high serum cholesterol | 340 |
| Digestive disorders | 36 | overweight | 280 |
| Endocrine/metabolic | 17 | hypertensive | 250 |
| Locomotor | 16 | adverse family history | 180 |
| Genito/urinary | 13 | unusual stress | 170 |
| Psychosis or neurosis | 13 | radiographic enlargement of heart | 160 |
| Cancer | 1 | ECG abnormality | 60 |
| Other | 36 | | |
| No new diagnosis | 814 | | |

# Les PME et la condition physique: la fin justifie les moyens

THE CANADIAN CHAMBER OF COMMERCE
LA CHAMBRE DE COMMERCE DU CANADA

Condition physique Canada

Gouvernement du Canada
Condition physique et Sport amateur
L'hon. Otto Jelinek
Ministre d'État

Government of Canada
Fitness and Amateur Sport
The Hon. Otto Jelinek
Minister of State

## PRÉFACE

Fondée en 1925, la Chambre de Commerce du Canada est la plus importante et la plus influente association d'affaires au Canada. Elle est le seul organisme qui représente à la fois les petites et les grandes entreprises de tous genres et de toutes les régions du Canada.

Son réseau particulier de 500 chambres de commerce locales lui assure la présence d'organisations affiliées dans chacune des circonscriptions fédérales. À l'échelle nationale, elle regroupe quelque 4 000 sociétés et plus de 90 associations commerciales et professionnelles. Elle est le porte-parole de plus de 170 000 personnes.

En 1985, la Chambre canadienne et Condition physique Canada, étant tous deux intéressés à la question du conditionnement physique en milieu de travail, ont fait une campagne de promotion de la condition physique des employés. Il s'agissait d'un programme à quatre volets, lancé par la Chambre avec l'aide financière de Condition physique Canada. Le premier volet consistait en la publication d'une brochure *La condition physique: c'est rentable*, dans laquelle sont décrits les avantages de la bonne forme physique, tant pour les employés que pour les employeurs, et qui a été largement distribuée aux employeurs canadiens; le deuxième, en un dîner destiné à saluer le travail de pionnier entrepris par certaines compagnies canadiennes dans ce domaine; le troisième, un sondage national visant à recueillir des données sur l'existence et le genre de programmes de santé en milieu de travail au Canada; et, le quatrième volet, une série de cinq séminaires d'une journée, un dans chaque région du pays, pour donner des informations aux employeurs sur la planification, la promotion et l'aspect économique de la bonne forme physique en milieu de travail.

À la suite de ces séminaires, nous nous sommes rendus compte que de nombreux délégués représentaient des petites entreprises (10-15 employés) et que nous avions très peu de documentation et d'informations les concernant directement. En outre, en juin 1986 a eu lieu le *Sommet sur la condition physique au Canada*, une conférence nationale destinée à examiner l'avenir de la condition physique au Canada. À cette occasion, il a été décidé de mettre sur pied un vaste programme destiné à promouvoir l'amélioration de la santé et du mode de vie en milieu de travail, en mettant l'accent sur les entreprises de taille moyenne et petite.

Voilà d'où est née l'idée de la brochure que nous vous présentons aujourd'hui, *Les PME et la condition physique — La fin justifie les moyens*.

## I. POURQUOI . . . un programme de conditionnement physique en milieu de travail pour les petites entreprises?

On nous a tous appris que dans les temps anciens "les plus forts survivaient et les plus faibles périssaient": une théorie qui pourrait très bien s'appliquer aux temps modernes, aux hommes comme aux nations, et surtout, dans ce monde de concurrence . . . aux entreprises.

Combien de propriétaires ou de dirigeants de petites entreprises sont conscients qu'une amélioration de la condition physique de leurs ressources humaines peut avoir des effets "salutaires" sur la santé de leur entreprise? Si vous encouragez l'amélioration de la forme physique en milieu de travail, non seulement vos employés seront-ils en santé, mais votre entreprise aussi.

Vous possédez ou dirigez une petite entreprise. Vous avez donc investi beaucoup dans vos employés. Il est normal que vous vouliez obtenir le meilleur rendement possible de votre investissement. Un programme de conditionnement physique en milieu de travail permettrait de maximiser ce rendement. Vos employés seraient plus en forme, plus heureux et plus productifs — des effets positifs qui se répercuteront sur les résultats de votre entreprise. Voici pourquoi:

**Avantages pour les employés**
Les études ont montré qu'un employé en bonne forme physique bénéficie des avantages suivants:

- ★ il jouit d'une meilleure santé;
- ★ il a une plus grande aptitude à travailler sous stress;
- ★ il a un meilleur moral et travaille mieux en équipe;
- ★ il fait preuve d'une plus grande résistance, tant physique que morale;
- ★ il est plus apte à se concentrer et à prendre des décisions;
- ★ il a une meilleure apparence physique et une plus grande estime de soi.



**Avantages pour l'entreprise**

Les pertes . . . de kilos et les dépenses . . . de calories de vos employés seront convertis en gains sur vos registres financiers. Voici comment:

**Réduction du taux d'absentéisme** Un employé en forme est un employé en meilleure santé. Des rapports publiés entre 1969 et 1982 imputent aux employés qui sont en meilleure forme physique un taux d'absentéisme de 20 p. cent moins élevé (soit une diminution de 1,6 jour par année-personne). L'étude réalisée par la Compagnie d'Assurance du Canada sur la Vie montre qu'une réduction du taux d'absentéisme permet à une entreprise d'économiser 30 $ par année-personne, une estimation que l'on juge prudente. Si un programme de conditionnement physique peut empêcher un employé clé de votre entreprise de faire une crise cardiaque, le coût de votre programme pour une année entière s'en trouve amplement compensé. Et, si votre programme peut inciter un certain nombre de vos employés à cesser de fumer, il en résultera une réduction annuelle de l'ordre de 254 $ en frais de santé pour chaque employé qui cesse de fumer. Les fumeurs sont absents de leur travail em moyenne deux jours de plus que les non-fumeurs.

**Réduction du taux de roulement** Une étude canadienne très bien documentée indique que la mise en place d'un programme de conditionnement physique dans une compagnie particulière a eu pour effet de faire passer le taux de roulement annuel de 15 à 1,5 p. cent. Selon une étude de la Compagnie d'Assurance du Canada sur la Vie, les coûts liés à l'embauche et à la formation d'un nouvel employé dans un poste de supervision s'élèvent à environ 8 600 $. Par conséquent, les économies attribuables à une réduction du taux de roulement peuvent être considérables.

**Réduction du nombre d'accidents** Les personnes qui ne sont pas en bonne forme physique sont plus sujettes à la fatigue, font preuve d'une moins grande vivacité d'esprit, ont de moins bons réflexes et des muscles moins forts, tous des facteurs associés à des accidents, au travail

comme à la maison. Une étude réalisée récemment (1986) au Québec sur les travailleurs à hauts risques souffrant de maux de dos indique qu'un programme de conditionnement physique et d'exercices pour le dos peut faire réaliser des économies annuelles de plus de 800 $ par employé.

**Accroissement de la productivité** Plusieurs études canadiennes et américaines ont associé la meilleure forme physique des employés à l'accroissement de la productivité du travail physique et mental. Selon une analyse effectuée en 1986,, une hausse de la productivité de 4 p. cent a été attribuée à des programmes de conditionnement physique au sein d'entreprises, entraînant des économies de l'ordre de 116 $ par année-personne.

**"Pour chaque dollar investi dans un programme de conditionnement et de santé au travail, l'entreprise économisera deux dollars et demi par suite de l'accroissement de la productivité, de la réduction de l'absentéisme et du fait que les employés ont un meilleur moral." (Dr Jo Asvall, Organisation mondiale de la santé, Montréal, 1986)**

POURQUOI ... un programme de conditionnement physique en milieu de travail pour les petites entreprises? Parce que, du point de vue de l'employé comme de l'employeur ... çà rapport!



## II. POUR QUI ... Des PME à l'avant-garde. Voici certaines petites entreprises qui ont déjà intégré la condition physique à leur activité professionnelle.

Les programmes de conditionnement physique ne sont pas l'apanage des grosses compagnies. De nombreuses petites entreprises ont mis sur pied divers programmes, avec succès et pour un coût minime. Souvent, l'idée est venue du patron ou du propriétaire qui s'est rendu compte qu'un mode de vie plus actif et plus sain avait des effets positifs sur sa performance au travail, ou bien ce sont les employés eux-mêmes qui ont initié les démarches. Voici quelques exemples de programmes offerts aux employés de petites entreprises un peu partout au Canada.

**Shaklee Canada Inc.** de Burlington, Ontario, a mis en place un programme de conditionnement physique en demandant conseil auprès du YMCA local. Le programme a commencé par des évaluations de la condition physique et l'établissement de programmes d'exercices personnalisés. Aujourd'hui, Shaklee a aménagé une salle sur place pour des classes d'exercices en groupe et des vestiaires. Pour plus de 75 p. cent des 50 employés de la compagnie, travailler pour Shaklee vent dire être en bonne forme.

**Tannereye**, un petit fabricant de verres fumés situé à Charlottetown, I.-P.-É., croit que l'aide qu'il accorde à ses employés qui désirent adhérer au centre de conditionnement physique adjacent à l'usine est de l'argent bien placé, ayant des effets positifs tant sur le moral des employés que sur les relations publiques de l'entreprise.

**Un dentiste d'Ottawa** permet à ses employés qui désirent faire de l'exercice le midi de prolonger leur période du déjeuner et d'utiliser les douches sur place.

Les différentes succursales **Safeway Stores** au Manitoba encouragent leurs 30 à 40 employés à accroître leur activité physique en adhérant au programme Safeway Aerobic Mile. La compagnie encourage ses employés à prendre part individuellement ou en groupe à un programme individualisé d'aérobie qui leur permet d'accumuler quotidiennement des points en participant à l'une ou l'autre des 36 activités.

Vingt-trois des 58 employés de **Orillia Water, Light and Power Corp.** situé à Orillia, Ontario, voulaient avoir la possibilité de faire de l'exercice sur les lieux de leur travail. Ils se sont donc organisés, ont mis sur pied un programme et acheté des installations. Ils ont recueilli suffisamment de fonds (en vendant des boissons gazeuses, en obtenant un prêt de leur coopérative de crédit et une subvention de Wintario) pour acheter l'équipement nécessaire. Ils l'ont installé dans une petite salle adjacente au garage auxiliaire de l'entreprise, qu'ils ont nettoyée, peinte et rénovée eux-mêmes.

Les employés de **plusieurs banques à Edmonton** ont droit à une "pause-exercice" dès qu'ils ferment les portes au public. Ils se sentent plus d'aplomb pour poursuivre la journée après avoir fait un peu d'exercices et "laissé sortir la vapeur".

**Noel Spinelli** est propriétaire de deux commerces d'automobiles juste à l'extérieur de Montréal. Noel est partisan d'un mode de vie actif et sain et encourage ses employés à améliorer le leur. Sa première démarche en vue de mettre sur pied un programme pour ses employés a été de contacter un professionnel de la condition physique recommandé par Kino-Québec, pour obtenir des conseils sur la façon de procéder. À la suite de trois rencontres, l'expert-conseil proposa un plan qui donna à M. Spinelli et à ses employés l'impulsion initiale pour se mettre en train.

Le programme "Progrex 5" du ministère du Tourisme et des Loisirs de l'Ontario encourage les employés et leur famille à adopter un mode de vie sain en accordant des récompenses basées sur une vaste gamme d'activités physiques. **Radio CHYR** à Leamington, Ontario, est une des nombreuses petites compagnies qui ont adopté ce programme.

Monter les escaliers: voilà une activité populaire et facilement réalisable en milieu de travail qui donne des résultats notables. **La Chambre de Commerce du Canada** à Ottawa encourage ses employés à utiliser les escaliers plutôt que les ascenseurs en leur donnant la clé de la porte du bureau ouvrant sur le puits d'escalier. Les employés qui utilisent les escaliers quatre fois par jour peuvent perdre jusqu'à 2½ lb et prolonger leur espérance de vie de deux jours par année. Il peut s'agir là d'une étape clé pour introduire la pratique d'activités physiques régulières dans votre compagnie.

Les 780 employés de **Van City Savings**, une coopérative de crédit de Vancouver (C.-B.) sont répartis dans 20 bureaux disséminés un peu partout dans la ville. Van City a mis au point une approche innovatrice pour encourager ses employés à garder la forme, approche qui consiste essentiellement à octroyer des récompenses en argent. Une prime de 50 $ est versée à l'employé qui a parcouru 100 milles à pied ou à la course, a perdu 25 livres ou a cessé de fumer pendant trois mois. Les employés peuvent obtenir les services d'un conseiller pour les aider à atteindre graduellement leurs objectifs.

Les résultats:

- 70 p. cent des employés participent au programme
- la moitié des bureaux de la compagnie sont maintenant "libres de fumée"
- l'absentéisme a été réduit de 2 jours par employé par année

M. Wayne McKay, directeur des ressources humaines, souligne que le coût du programme est peu élevé — 15 000 $ l'année dernière — considérant les résultats globaux "qui en valent plus que la peine."

## III. SUGGESTIONS PRATIQUES . . . Comment commencer un programme?

Organiser son propre programme de conditionnement physique en milieu de travail n'est pas une tâche difficile, mais il convient tout de même que vous recueilliez certaines données avant de vous lancer. Commencez du bon pied en suivant certaines étapes clés.

**Déterminez les intérêts de vos employés** Distribuez un questionnaire ou interrogez vos employés pour vous aider à organiser un programme qui soit adapté à leurs besoins. Cela vous permettra également d'estimer les coûts initiaux et les revenus associés au programme.

**Déterminez quelles sont vos ressources**
Y a-t-il des installations sportives près de votre entreprise ou un espace sur place qui pourrait être aménagé à un coût minimal? Avez-vous suffisamment de temps et de fonds à consacrer à la mise sur pied d'un tel programme? Des conseils d'experts (communiquez avec le bureau provincial responsable de la condition physique) pourraient vous être très utiles à cette étape.

**Formez une équipe de promotion de la condition physique**
Les employés intéressés, qui idéalement représenteraient les divers secteurs de votre entreprise, pourraient être recrutés pour former un comité chargé de la promotion, du financement, de l'administration et de l'évaluation de votre programme.

**Offrez les conseils d'un moniteur** Certains aspects techniques du programme, tels que l'évaluation de la condition physique, peuvent nécessiter le recours à un intéressés moniteur de l'extérieur. Les participants les plus de votre compagnie pourraient être formés pour diriger les classes.

**Offrez des solutions convenables** Les programmes devraient avoir lieu dans un endroit convenable et facilement accessible, soit dans une salle disponible sur les lieux du travail ou des installations peu éloignées de l'entreprise.

**À éviter**

Arrêt **La participation forcée ...** On ne peut pas forcer les employés à se mettre en forme. Ils doivent participer de leur plein gré.

Arrêt **Le "super athlète"** Les programmes doivent être adaptés aux niveaux de condition physique de la moyenne des employés. Il faut éviter de recruter le "super athlète" qui pourrait gêner les autres.

S-10

Arrêt **Le baseball — pas le "but ultime"** Il peut être très amusant de participer à des ligues industrielles ou récréatives, mais il importe que vos employés se mettent en forme avant d'entreprendre un sport compétitif. Un employé qui se présente au travail avec un plâtre a fort peu de chances d'accroître la productivité.

Arrêt **Les traitements préférentiels** N'offrez pas un programme pour vos cadres seulement. Une approche par équipe est la clé du succès en matière de productivité.

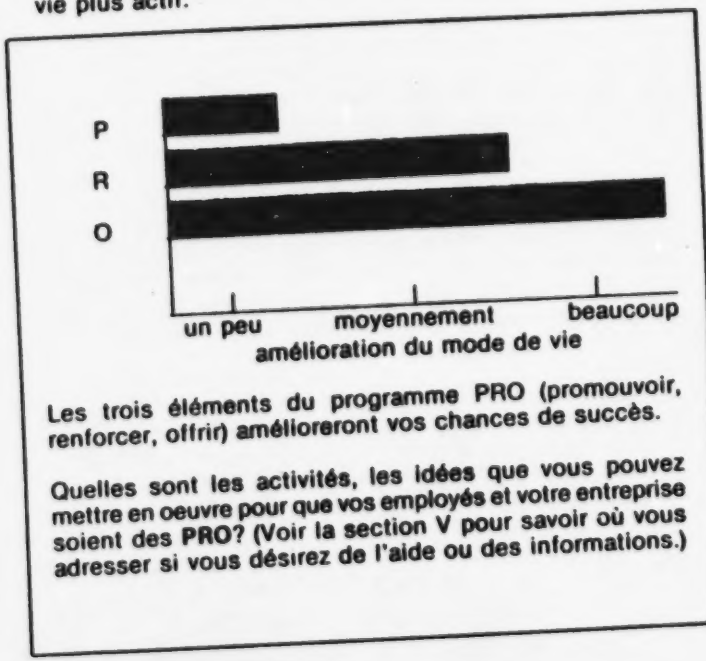
Arrêt **Plus saint que les Saints!** Ne faites pas en sorte que les employés qui ont décidé de ne pas participer aux programmes se sentent rejetés ou moins intégrés à la vie de la compagnie.

Arrêt **Un bateau sans gouvernail** Un programme sans moniteur risque d'aller à la dérive, comme un bateau sans gouvernail. Si vous investissez dans des installations mais non dans une personne pouvant donner aide et conseils, votre programme risque de se retrouver le bec à l'eau ...



## IV. SUGGESTIONS PRATIQUES: que pouvez-vous faire dans votre compagnie?

Un programme de conditionnement physique en milieu de travail comporte trois éléments clés. Le premier consiste à **PROMOUVOIR** la condition physique en stimulant l'intérêt des employés, en les informant et en les encourageant à s'intéresser un peu plus à leur forme physique; le deuxième vise à **RENFORCER** l'intérêt de vos employés à l'égard de la condition physique en les aidant financièrement à prendre part à des programmes d'activités physiques qui les inciteraient à adopter un mode de vie plus sain; et le troisième consiste à **OFFRIR** les moyens sur les lieux du travail de poursuivre un mode de vie plus actif.




Les trois éléments du programme PRO (promouvoir, renforcer, offrir) amélioreront vos chances de succès.

Quelles sont les activités, les idées que vous pouvez mettre en oeuvre pour que vos employés et votre entreprise soient des PRO? (Voir la section V pour savoir où vous adresser si vous désirez de l'aide ou des informations.)

## Promouvoir la condition physique
## R
## O

Essayez certaines des activités ci-dessous pour sensibiliser vos employés à l'importance de la bonne forme physique.

### 1. Brochures

Il existe de nombreuses brochures que vous pouvez vous procurer pour distribuer à vos employés (voir la liste ci-jointe). Montez un petit centre documentaire que vos employés pourraient consulter pendant l'heure du déjeuner.

### 2. Films, conférenciers

Présentez un court vidéo ou film intéressant traitant de la condition physique, ou invitez un conférencier à venir faire une courte présentation durant l'heure du déjeuner ou après les heures de travail. Annoncez longtemps à l'avance.

### 3. Tableau d'affichage

Installez un babillard dans les endroits passants. Annoncez-y les activités à venir, les réalisations des employés relativement à leur condition physique et placez-y des brochures, bandes dessinées, etc.

### 4. Questionnaires

Distribuez à vos employés des questionnaires sur la santé, la nutrition et la condition physique pour les encourager à examiner leurs habitudes. Affichez les réponses quelques jours plus tard et donnez des prix "amusants" comme des lacets de souliers, des chaussettes, etc. à ceux qui ont participé.

S-11



## P
## RENFORCEZ leur intérêt pour la condition physique
## O

Voici des suggestions qui pourraient vous aider à soutenir l'intérêt de vos employés dans leurs efforts pour améliorer leur condition physique.

### 1. Activités communautaires

Les activités communautaires sont une façon de faire participer vos employés et leur famille. Soulignez dans votre entreprise les campagnes nationales de sensibilisation à la bonne forme physique, comme la Semaine de la santé cardiaque, la Semaine de la nutrition, la course Terry Fox, etc. La *Semaine Canada en forme*, le *Défi à l'entreprise* et le *Rendez-Vous Kino* sont d'autres manifestations pouvant donner lieu à une participation par équipe.

### 2. Politiques de la compagnie

Les politiques de votre compagnie peuvent renforcer l'intérêt de vos employés envers la condition physique et les inciter à adopter un mode de vie plus sain. Par exemple, de nombreuses compagnies ont adopté une politique "anti-tabac" au travail; d'autres, un horaire de travail flexible, etc.

### 3. Aide financière

Une autre façon d'encourager la mise en forme est de subventionner l'adhésion à un club sportif ou de conditionnement physique. Pour s'assurer que l'aide est utilisée aux fins recherchées, certaines compagnies remboursent leurs employés à la fin de l'année, après avoir examiné les cartes de participation du club. Notez que de nombreux clubs offrent des taux de groupes réduits.

**4. Souligner les progrès des employés**

Il est recommandé de reconnaître des réalisations et progrès des employés qui s'efforcent d'améliorer leur condition physique (par exemple: une personne qui cesse de fumer, une autre qui court un 5 kilomètres, une autre qui perd du poids, qui s'est inscrite à une classe de conditionnement physique, etc.).

P
R

## Offrir des programmes sur place

Fournir les installations nécessaires sur les lieux du travail requiert un investissement plus important que les deux premiers éléments, mais les avantages en valent la peine. Voici des suggestions qui pourraient vous aider à offrir, sur place, des programmes d'amélioration du mode de vie.

**1. Pauses-exercices**

S-12

Offrez à vos employés l'occasion de prendre des pauses actives comme, par exemple, une pause "étirement" de trois à cinq minutes, pendant le travail, pour soulager la tension, activer la circulation et aiguiser la concentration.

**2. Concours**

Vos pouvez stimuler la participation de vos employés en les encourageant à prendre part à des courses ou divers concours sportifs contre leurs collègues ou des concurrents d'autres divisions ou compagnies. Par exemple, affichez une feuille avec le nom des participants et accordez des points en fonction du nombre de kilomètres parcourus (en marchant ou en courant) ou en fonction du nombre de marches ou d'étages gravis, etc. Incluez également les activités de tous les jours comme le jardinage, le nettoyage de la maison, la neige pelletée, etc. Lancez des défis à d'autres compagnies dans différents types de concours, après les heures de bureau ou les fins de semaine. Utilisez votre imagination. Les possibilités sont nombreuses.



La période de Noël et du Nouvel An est un excellent moment pour organiser des concours destinés à encourager vos employés à fêter **sainement** (concours de "marches-magasinages", des recettes de punchs illusionnistes (sans alcool), des tirages permettant de gagner des prix "sains": dinde, souliers de course, carte de membre d'un club sportif, etc. La période **après** Noël est la saison idéale pour commencer un concours de "perte de kilos".

**3. Cours**

Offrez sur place des cours sur des sujets tels que comment cesser de fumer, la réanimation cardio-pulmonaire, la gestion du stress, la condition physique, les soins préventifs pour le dos, les régimes amaigrissants, etc.

**4. Évaluation de la condition physique**

Une simple évaluation de la condition physique et un suivi régulier peuvent aider grandement vos employés à mettre au point leur propre programme d'action. Les évaluations peuvent être faites dans une petite salle sur les lieux du travail. Elles coûtent entre 25 et 75 $ par personne. Partagez-en le coût avec vos employés.

**5. Un environnement favorable à la mise en forme**

Faites en sorte que votre milieu de travail reflète votre adhésion aux principes de vie saine. Les salles inoccupées d'entreposage ou de réunion peuvent facilement être converties en centre de conditionnement physique. Des classes d'aérobie pourraient être organisées conjointement avec d'autres compagnies du même secteur qui aimeraient partager une installation avoisinante. Si l'espace est limité, ne faites qu'un seul changement: installez des douches. Voilà un complément qui encouragerait grandement vos employés à faire plus d'exercices, notamment pendant l'heure du déjeuner, et à venir au travail à pied, à la course ou à bicyclette. Facilitez l'accis aux escaliers. Défendez-vous contre la tentation des distributrices automatiques en remplis-

sant les machines d'aliments nutritifs (du jus au lieu des boissons gazeuses, par exemple).

Nous avons suggéré un certain nombre d'activités qui peuvent être réalisées pour faire de vos employés et de votre entreprise de vrais **PRO**. Parmi celles énumérées ci-dessous, lesquelles pourraient être mises à l'essai dans votre compagnie? Cochez les suggestions qui vous intéressent. Pour commencer, choisissez-en au moins une par catégorie!

| **PROMOUVOIR la condition physique** | **RENFORCER l'intérêt** | **OFFRIR sur place** |
|---|---|---|
| ☐ brochures | ☐ activités spéciales | ☐ pauses-exercice |
| ☐ films, conférenciers | ☐ activités communautaires | ☐ concours |
| ☐ babillards | ☐ politiques de l'entreprise | ☐ cours |
| ☐ quiz | ☐ aide financière | ☐ évaluation de la condition physique |
| | | ☐ environnement favorable |

S-13

Les informations contenues dans le présent livret visent à donner aux petites entreprises des idées qui pourraient les aider à encourager leurs employés — qu'ils travaillent sur le plancher de l'usine ou dans le bureau de direction — à améliorer leur mode de vie et leur condition physique. Parlez-en à d'autres membres de votre personnel et préparez-vous à passer à l'action. Vous serez très surpris des résultats d'initiatives très simples. Soyez un **PRO**! Améliorez la santé de vos employés tout en améliorant la santé financière de votre entreprise.



## V. OÙ . . . pouvez-vous vous procurer aide et informations?

Les gouvernements fédéral et provinciaux, les compagnies d'assurance, les organisations pour la santé, l'industrie alimentaire sont autant de sources auprès desquelles vous pouvez obtenir conseils et informations. Voici une courte liste de ressources qui pourraient aider votre entreprise et vos employés à adopter des habitudes saines et un mode de vie qui en feront de vrais PRO.

### **PROMOUVOIR** la condition physique

**1. Dépliants et livrets**

| | |
|---|---|
| Capacité aérobie | Condition physique Canada★ |
| Condition physique: Questions et réponses | |
| Conditionnement physique et grossesse | |
| L'exercice au bureau | |
| Santé et conditionnement physique | |
| Votre prescription hebdomadaire d'activités physiques | |
| Votre rythme cardiaque | |
| La condition physique: c'est rentable | |
| Guide alimentaire canadien | Santé et Bien-être social Canada★ |
| Guide alimentaire canadien — Manuel | |
| Génération de non-fumeurs | |
| Soyez bon perdant | |
| Activité physique et l'alimentation | Kino-Québec★ |
| Activité physique et les femmes enceintes | |
| Une innovation Kino-Québec en milieu de travail | |

★ Voir la liste d'adresses des services gouvernementaux

| | |
|---|---|
| "E" C'est l'exercice | La Fondation de l'Ontario des maladies du coeur<br>576, rue Church<br>Toronto, (Ontario)<br>M4Y 2S1 |
| Conseils pour contrôler son poids | |
| La roue de santé | |
| Le tabac et les maladies du coeur | |
| Prévenez l'exercice | |
| Quand on cesse de fumer | |

**2. Films, présentations audio-visuelles, conférenciers**

| | |
|---|---|
| Diaporama sur le conditionnement des employés | Institut canadien du film<br>211, avenue Watline,<br>pièce 204<br>Mississauga (Ontario)<br>L4Z 1P3 |
| À vous | L'Office national du film<br>150, rue Kent, pièce 642<br>Ottawa (Ontario)<br>K1A 0M9 |
| Joie de vivre | |
| Parcours de conditionnement physique | |
| La condition physique en procès | |

Communiquez avec le WM/YWCA, les collèges ou universités ou le CLSC de votre localité pour obtenir les services de conférenciers bien renseignés sur les questions de santé et de condition physique.

S-14

**3. Tableau d'affichage**

| | |
|---|---|
| Vive la santé! Vive la bonne alimentation | Association canadienne du diabète<br>78, rue Bond<br>Toronto (Ontario) M5B 2J8 |
| L'appareil respiratoire | Association pulmonaire du Canada<br>75, rue Albert, pièce 908<br>Ottawa (Ontario) K1P 5E7 |
| Tout le monde aime un ex-fumeur | |
| Balance | Condition physique et Sport amateur<br>Condition physique Canada ★<br>Section de la Promotion et des Communications. |
| Des Canadiens en pleine forme | |
| Physi-forme | |
| Zone visée du rythme cardiaque | |

★ Voir la liste d'adresses des services gouvernementaux



| | |
|---|---|
| Merci de ne pas fumer (4) | La Fondation de l'Ontario des maladies du coeur<br>576, rue Church<br>Toronto (Ontario)<br>M4Y 2S1 |
| Prévenez les maladies du coeur | |
| Quelle est votre tension artérielle? | |
| Vous pouvez vous procurer des catalogues et listes de prix, affiches, brochures, etc, auprès des compagnies suivantes: | PARTICIPaction<br>Case postale 64, 40-ouest,<br>rue Dundas<br>Pièce 220, Toronto M5G 2C2 |
| | 35 Fitness Group Ltd.<br>C.P. 5520, Succ. B.<br>Victoria, (C.-B.) V8R 6S4 |
| | ACTIVETICS<br>18, Winlock Park<br>Toronto M2M 1Z2 |
| | Affiche ta Santé<br>1, Pacifique<br>Ste-Anne de Bellevue<br>(Québec) H9X 1C5 |

**4. Questionnaires**

| | |
|---|---|
| Roulette de calcul | Kino-Québec ★ |
| Suis-je en forme? | |
| Évalu Vie | Promotion de la santé ★ |
| Questionnaire sur l'aptitude à l'activité physique | |
| RCP — Manuel de soins immédiats | Fondation des maladies du coeur<br>1, rue Nicholas, pièce 1200<br>Ottawa (Ont.) K1N 7B7 |

## RENFORCEZ l'intérêt pour la bonne forme physique

**1. Activités communautaires**

| | |
|---|---|
| Défi à l'entreprise | Promotion de la santé ★ |
| Semaine "Canada en forme" | Centre des projets<br>Condition physique Canada<br>355, chemin River, B 7<br>Ottawa (Ont.) K1A 8H9 |

★ Voir la liste d'adresses des services gouvernementaux

| | |
|---|---|
| Mois de la nutrition | Association canadienne des diététiciens<br>480, av. University,<br>Pièce 604<br>Toronto (Ont.) |
| Course Terry Fox | Société canadienne du cancer<br>Division de l'Ontario<br>1637, rue Yonge<br>Toronto (Ont.) M4T 2W6 |

**2. Politiques de la compagnie**

| | |
|---|---|
| La cigarette<br>Le fumeur passif<br>Le poumon du fumeur<br>Vous deux et la cigarette | Ass. pulmonaire du Canada<br>75, rue Albert, Pièce 906<br>Ottawa (Ont.)<br>K1P 5E7 |

## OFFRIR les moyens sur place

**1. Pause-exercice**

| | |
|---|---|
| Pause-exercice | Condition physique Canada★ |

**2. Évaluation de la condition physique**

| | |
|---|---|
| Certification et accréditation de l'évaluation de la condition physique<br>Répertoire des fournisseurs d'équipement d'évaluation de la condition physique<br>Une évaluation de la condition physique | L'Association canadienne des sciences du sport<br>333, chemin River, C 10<br>Ottawa (Ont.)<br>K1L 8H9 |

**3. Environnement**

| | |
|---|---|
| Lignes directrices sur la formation et la reconnaissance des moniteurs de condition physique au Canada (disponible par modules également)<br>Physitest normalisé canadien | Comité consultatif national de leadership en conditionnement physique<br>a/s Condition physique Canada★ |

S-15

★ Voir la liste d'adresses des services gouvernementaux



## LISTE D'ADRESSES DES SERVICES GOUVERNEMENTAUX

Condition physique Canada
365 ouest, av. Laurier
Ottawa (Ont.) K1A 0X8

Santé et Bien-Être social Canada
Promotion de la santé
Édifice Jeanne-Mance
Parc Tunney
Ottawa (Ont.) K1A 1B4

Kino-Québec
Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche
Renseignements généraux
150, boul. St-Cyrille
Québec (Québec) G1R 4Y3

# ANNEXE T

## Une analyse des coûts socio-économiques associés à la morbidité et à la mortalité d'origine sportive et récréative au Québec en 1987

**Source:** SICARD, Claude et DAIGLE, Benoît. Analyse des coûts socio-économiques associés à la morbidité et la mortalité d'origine sportive et récréative au Québec en 1987, Régie de la sécurité dans les sports au Québec; 1990, pp. IX à XI.

ANALYSE DES COUTS SOCIO-ECONOMIQUES
ASSOCIES A LA MORBIDITE ET LA MORTALITE
D'ORIGINE SPORTIVE ET RECREATIVE
AU QUEBEC EN 1987

Claude Bisard
Service de la recherche
Régie de la sécurité dans les sports du Québec

Benoît Daigle
Département d'administration et d'économique
Université du Québec à Trois-Rivières

Avril 1990



TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS..... i
LISTE DES FIGURES..... v
LISTE DES TABLEAUX..... vii
RESUME..... ix

1. INTRODUCTION..... 1

2. REVUE DE LITTERATURE..... 5
2.1 Epidémiologie..... 5
2.1.1 Problématique générale..... 5
2.1.2 Visite dans les urgences..... 13
- Activités responsables des traumatismes.. 16
- Age - sexe..... 18
- Nature et site anatomique des lésions.... 21
- Sévérité..... 21
2.1.3 Hospitalisation..... 23
- Activités responsables des traumatismes.. 27
- Age - sexe..... 29
- Nature et site anatomique des lésions.... 29
- Sévérité..... 33
2.1.4 Décès..... 36
- Activités responsables des décès..... 37
- Age - sexe..... 37
- Cause des décès..... 41
2.1.5 Invalidité..... 41
2.2 Coûts socio-économiques..... 45
2.2.1 Coûts directs..... 47



2.2.2 Coûts indirects..... 52
- Concept de mesure..... 52
Consentement à payer..... 53
Capital humain..... 54
- Coûts reliés à la morbidité et la mortalité. 56
2.2.3 Prévention..... 59

3. METHODOLOGIE..... 62
3.1 Morbidité..... 64
3.1.1 Coûts directs..... 65
- Services médicaux..... 65
Soins de santé à l'urgence..... 67
Soins de santé suite à une hospitalisation..... 70
Soins médicaux à l'extérieur d'un centre hospitalier..... 73
- Services paramédicaux..... 74
- Transport par ambulance..... 75
- Dépenses diverses..... 77
Blessures mineures..... 77
Blessures graves..... 78
3.1.2 Coûts indirects..... 80
- Invalidité de moins d'un an..... 80
- Invalidité de plus d'un an..... 83
3.2 Mortalité..... 83
3.2.1 Coûts directs..... 83
- Transport ambulancier..... 84
- Recherche du corps..... 84
Salaire..... 85
Transport..... 86
- Soins d'urgence..... 88
- Enquête du coroner..... 89
- Frais funéraires..... 90
3.2.2 Coûts indirects..... 91

4. RESULTATS ET DISCUSSION..... 94
4.1 Morbidité..... 94

4.1.1 Coûts directs..... 94

- Services médicaux..... 94
  Soins à l'urgence..... 95
  Soins suite à une hospitalisation..... 97
  Soins à l'extérieur d'un centre hospitalier..... 102
- Services paramédicaux..... 104
  Physiothérapeute..... 105
  Chiropraticien..... 105
- Transport ambulancier..... 106
- Dépenses diverses..... 107
  Blessures mineures..... 107
  Blessures graves..... 107

4.1.2 Coûts indirects..... 109

- Invalidité de moins d'un an..... 109
- Invalidité de plus d'un an..... 110

4.2 Mortalité..... 111

4.2.1 Coûts directs..... 112

4.2.2 Coûts indirects..... 115

4.3 Coût total des blessures d'origine sportive..... 121

5. CONCLUSION ..... 126

Références..... 127

Annexe..... 134

Lexique..... 143

T-2



## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1: Répartition des accidents selon le lieu (Enquête santé Québec, 1987).....7

Figure 2.2: Activités responsables des blessures d'origine sportive et récréative qui nécessitent une consultation d'un professionnel de la santé (Gollin, 1988).....10

Figure 2.3: Consultations dans les salles d'urgence en fonction de l'activité et du sexe (Sicard, 1988).....17

Figure 2.4: Distribution des cas vus à l'urgence HMR en fonction de l'âge et du sexe (Sicard, 1988).....20

Figure 2.5: Nature des blessures d'origine sportive dans une salle d'urgence (Sicard, 1988).....22

Figure 2.6: Hospitalisation en fonction de l'activité et du sexe (Banque Med-Echo, MSSS, 1986-87).....28

Figure 2.7: Hospitalisation en fonction de l'âge et sexe (Banque Med-Echo, MSSS, 1986-87).....30

Figure 2.8: Nature des blessures qui nécessitent une hospitalisation (Banque Med-Echo, MSSS, 1986-87).....31

Figure 2.9: Durée des hospitalisations (Banque Med-Echo, MSSS, 1986-87).....35

Figure 2.10: Décès en fonction de l'activité et du sexe (Bureau du coroner, 1987).....38

Figure 2.11: Décès en fonction de l'âge et du sexe (Bureau du coroner, 1987).....40

Figure 3.1: Durée et situation dans le temps de chacune des sources de données utilisées pour quantifier les coûts économiques.....63

Figure 4.1: Nombre de visites par patient à l'urgence de l'Hôpital Maisonneuve-Rosemont, 1987 .....98

Figure 4.2: Durée des traitements avec ou sans hospitalisation.....101

Figure 4.3: Perte de production à la suite d'un décès selon l'âge et le sexe.....117

Figure 4.4: Perte de production pour les hommes selon l'âge, le taux d'escompte (R) et le taux de production (T).....119

## LISTE DES TABLEAUX


Tableau 2.1: Consultation des professionnels de la santé (Gollin, 1988).....11

Tableau 2.2: Incidence des blessures d'origine sportive et récréative.....14

Tableau 2.3: Classification des accidents d'origine sportive selon l'échelle abrégée des blessures (AIS).....24

Tableau 2.4: Durée moyenne d'hospitalisation selon le degré de sévérité AIS (Miller et al., 1989).....36

Tableau 3.1: Coûts directs reliés à chaque cas de paraplégie et quadriplégie.....79

Tableau 3.2: Coûts directs reliés à chaque traumatisme crânien grave.....80

Tableau 4.1: Coûts reliés à l'utilisation des services médicaux et paramédicaux.....96

Tableau 4.2: Coûts des honoraires professionnels des médecins selon la nature des blessures et qu'il y ait ou non une hospitalisation.....103

Tableau 4.3: Coûts reliés à l'ensemble des cas de paraplégie et de quadriplégie (Evalués à partir des données de Miller et al., 1989).....108

Tableau 4.4: Coûts reliés à l'ensemble des cas de traumatismes crâniens graves (Evalués à partir des données de Miller et al., 1989).....108

Tableau 4.5: Coûts directs associés aux décès.....113

Tableau 4.6: Perte de production suite à un décès selon la cause et le sexe.....116

Tableau 4.7: Coûts directs et indirects associés à la mortalité et la morbidité.....122

Tableau A1: Population du Québec selon le sexe et l'âge en 1987.....135

Tableau A2: Hospitalisation en fonction de l'âge, du sexe et de la cause pour l'année 1986-87.....136

Tableau A3: Décès en fonction de l'âge, du sexe et de l'activité.....137

Tableau A4: Probabilité de survivre à un âge subséquent selon le sexe, Québec, 1986.....138

Tableau A5: Gain moyen selon l'âge et le sexe en 1987 au Québec.....139

Tableau A6: Taux d'activité selon l'âge et le sexe en 1987, au Québec.....140

Tableau A7: Pourcentage des femmes qui sont à la maison avec au moins un enfant.....141

Tableau A8: Perte de production suite à un décès selon l'activité, le sexe, le taux d'escompte et le taux de productivité.....142






## RESUME


Depuis quelques années on observe dans les pays industrialisés une préoccupation croissante face au problème des blessures d'origine sportive et récréative. Ceci est d'autant plus important si on considère que le loisir et le sport occupent une place de plus en plus importante dans notre société. Le problème risque donc de s'aggraver si on n'intervient pas.

Selon l'Enquête santé Québec de 1987, le loisir et le sport constituent 21% des accidents qui obligent les gens à limiter leur activité normale comparativement à 40% au travail, 18% à la maison et 12% sur la route. On estime à 239 000 le nombre de résidents du Québec qui ont consulté un professionnel de la santé pour des blessures d'origine sportive et récréative en 1987. De ce nombre, 117 300 personnes ont été vues à l'urgence d'un hôpital. Durant cette période on a aussi enregistré 5 478 cas d'hospitalisation d'une durée moyenne de 5,9 jours. Finalement, 186 décès sont reliés à la pratique d'activités sportives et récréatives.

Evidemment, ces blessures et ces décès entrainent des coûts économiques. Ceux-ci sont liés aux ressources qui sont utilisées pour les diagnostiquer et les traiter. A cela s'ajoute l'ensemble de la production de biens et de services qui ne pourront être produits du fait que la personne ne sera pas en mesure de travailler temporairement ou de façon permanente.

Les coûts liés aux services médicaux et paramédicaux se chiffrent à 37,1 millions de dollars et représentant 20% de l'ensemble des coûts des blessures d'origine sportive et récréative. Ce montant inclut les honoraires professionnels ainsi que les coûts de fonctionnement et d'immobilisation des hôpitaux.

Les blessures peuvent aussi entraîner de nombreuses autres dépenses comme l'achat de fournitures médicales (médicaments, prothèses, orthèses) ou d'autres déboursés (service de garderie, repas, transport ambulancier, taxi, etc). Ces coûts sont évalués à 13,9 millions de dollars.

Certaines personnes blessées peuvent aussi être dans l'incapacité de travailler au cours d'une période plus ou moins prolongée. Seulement à cause des blessures mineures, c'est-à-dire celles entraînant une invalidité de moins d'un an, 1,4 million de jours de travail ont été perdus en 1987. Cette perte de production est évaluée à 73 millions de dollars. En ce qui concerne les blessures graves, l'étude a permis de répertorier 4 cas de quadriplégie, 2 cas de paraplégie et 3 cas de traumatismes crâniens. On estime à 1,5 million de dollars les pertes de production liées à ces cas.

Les coûts directement liés aux 186 décès sont relativement faibles soient de 196 000$. Ces coûts incluent le transport ambulancier, la constatation du décès, l'enquête du coroner et la recherche du corps s'il y a lieu (ex: noyade). La presque



totalité des coûts reliés aux décès sont attribuables à la perte de production qu'ils occasionnent. Cette perte est évaluée à 60,0 millions de dollars. La valeur moyenne de la vie d'une personne qui décède des suites d'un accident lors d'une activité sportive ou récréative est de 323 000$.

Le coût économique total des blessures et des décès reliés à la pratique d'activités sportives et récréatives en 1987 au Québec se chiffre donc à 184,2 millions de dollars. Il est à noter que ceci est un estimé très conservateur des coûts reliés à ces blessures. A titre d'exemple, soulignons que selon certaines études américaines, la valeur de la vie humaine serait 4 à 6 fois supérieure à celle rapportée dans la présente étude. Ces études prennent en considération les conséquences sociales liées aux blessures. Parmi celles-ci on note entre autres, l'isolation sociale, la dépendance économique et la douleur. Ces conséquences sont qualifiées de coûts sociaux. Malheureusement, ils sont difficilement évaluables d'un point de vue économique.

Les résultats de la présente étude mettent en évidence la nécessité de se préoccuper de la prévention des blessures d'origine sportive et récréative. Ceci permettrait, d'une part, d'accroître les bienfaits tirés de la pratique des activités sportives et récréatives et, du même coup, de réduire les coûts socio-économiques des blessures qui y sont reliées.

# ANNEXE U

## La projet "Vie active et en santé".

**Source:** Projet vie active et en santé. Un dialogue sur la fonction des enseignants-e-s; Bureau de la condition physique pour l'enfance et la jeunesse, Ottawa; 1990.

ACTIVE AND HEALTHY LIVING: A Dialogue on Teacher Preparation
*VIE ACTIVE ET EN SANTÉ: Un dialogue sur la formation des enseignants(es)*

## DESCRIPTION DU PROJET

Une prise de conscience plus poussée des Canadiens à l'égard de la santé, de la condition physique, des problèmes sociaux, des coûts des soins de santé et de l'environnement a influencé de nombreux organismes responsables de l'éducation physique et de l'éducation à la santé. La réaction de ces organismes a été de créer des programmes obligatoires de prévention de problèmes précis tels que le SIDA, l'exploitation sexuelle des enfants et l'usage des drogues de même que d'incorporer ces sujets dans les programmes obligatoires d'études en éducation physique et en éducation à la santé à des niveaux scolaires où ces sujets étaient jusqu'à maintenant absents.

Le rôle de l'école dans l'éducation des enfants traverse une période de remise en question: les changements importants que connaissent la famille, l'Église et l'emploi, ainsi que la complexité croissante de la vie quotidienne forcent l'école à se redéfinir face à sa responsabilité de garde des enfants et d'intégration des enfants à la société.

Pendant qu'évoluent de nouvelles connaissances en matière de promotion de la santé, des effets positifs de la pratique de l'activité physique, et de prévention de certaines maladies ou de certains problèmes sociaux, la recherche commence à expliquer les éléments d'une bonne éducation et la façon d'enseigner des sujets comme l'enseignement, la réflexion et la prise de décision.

Quelles sont les incidences de ces changements sur la formation des enseignants en éducation physique et en éducation à la santé? Plus précisément, les programmes universitaires de formation des enseignants sont-ils modifiés en fonction de ces changements sociaux? Les universités fournissent-elles à leurs diplômés les compétences et les connaissances nécessaires pour travailler efficacement, dans un contexte scolaire en changement avec de nouveaux programmes?

Un certain nombre d'organismes nationaux non gouvernementaux préoccupés par les questions de santé, de condition physique et d'éducation se sont réunis pour organiser un projet visant à demander aux établissements d'enseignement qui offrent des programmes de formation des enseignants d'examiner ces questions dans le centre d'un dialogue national. Ce projet comprend:

- Une consultation et une enquête nationales pour faire le point sur la situation actuelle de la formation des enseignants au Canada.
- Une conférence à participation restreinte où les délégués des facultés d'éducation, les représentants des gouvernements, les professionnels de la santé, de la condition physique et de l'éducation et les organismes communautaires intéressés se réuniraient.
- Des séminaires et des réunions de suivi à la conférence où les participants pourraient évaluer l'incidence des nouvelles connaissances pour leurs domaines et établissements respectifs.

Les promoteurs de ce projet savent et reconnaissent parfaitement que l'éducation est une responsabilité qui relève des compétences attribuées aux provinces et aux territoires et que les universités ont le mandat de préparer les professionnels à répondre aux exigences de leurs carrières.

Le projet a pour but de permettre d'échanger des renseignements et des vues au sujet des changements marquants dans le rôle de l'école en réponse à l'évolution de la société. Il serait intéressant que les participants puissent en arriver à s'entendre sur de grandes orientations, même si les moyens choisis pour mettre ces orientations en pratique différaient d'un établissement à un autre.

Étant donné que les Canadiens accordent plus d'importance qu'auparavant à un mode de vie actif et sain et que les écoles réagissent en offrant de nouveaux programmes d'études et de nouvelles techniques pédagogiques, un dialogue national au sujet des incidences que ces changements peuvent avoir sur la formation des enseignants devrait permettre de mieux planifier l'avenir.

## PROMOTEURS ET PARRAINS DU PROJET

Les organisateurs du projet sont:

Children and Youth Fitness Office
Bureau de la condition physique pour l'enfance et la jeunesse
1600 James Naismith Drive, Gloucester, (Ontario) K1B 5N4 • Tel: (613)748-5743 • Fax: (613)748-5734

- L'Association canadienne pour la santé, l'éducation physique et le loisir,
- l'Association canadienne pour l'éducation à la santé,
- la Fondation canadienne des maladies du coeur, et
- la Fédération canadienne des enseignants.

Santé et Bien-être social Canada, Condition physique Canada, les ministères de l'Éducation et des organismes du secteur privé ont offert leur appui au projet.

## BUT DU PROJET

Considérant les changements qui surviennent dans la société, les nouvelles connaissances en matière de santé, de condition physique et d'éducation, de prévention de certaines maladies et de certains problèmes sociaux, l'appui du public à la promotion de la santé et d'un mode de vie actif, les changements qui sont survenus dans le domaine de l'éducation physique et de l'éducation à la santé de même que dans les méthodes d'enseignement et la formation des enseignants, ce projet facilitera la révision et l'amélioration, tant au plan qualitatif qu'au plan quantitatif, de la formation des futurs enseignants, formation qui doit préparer les professionnels en éducation physique et en éducation à la santé à enseigner dans les écoles.

Étant donné que la formation des enseignants relève de la compétence des provinces et des territoires et que les universités ont la responsabilité de former les enseignants, ce projet facilitera l'échange d'information et permettra aussi d'en arriver à une entente sur les orientations qui devraient être prises indépendamment par les différentes instances qui seront par la suite mises en pratique.

## ÉTAPES DU PROJET

Le projet comporte les trois étapes suivantes:

a) <u>Une enquête et une consultation pré-conférence</u>

Une enquête et une consultation permettront de dresser un répertoire des programmes de formation des enseignants et des cours actuellement offerts par les universités canadiennes et permettront ainsi aux représentants des établissements d'enseignement et des organisations nationales de se faire une idée de ce qui devrait être entrepris.

De la documentation sera préparée en vue de la conférence et elle sera réunie dans un classeur. Elle comportera un rapport au sujet des programmes et des cours actuellement offerts au Canada, des documents de recherche, des renseignements sur certaines questions liées à la santé et certaines stratégies en matière de prévention, ainsi que cinq documents d'encadrement des approches possibles de travail.

b) <u>Une conférence nationale à participation restreinte</u>

Les 16, 17 et 18 mars, au Centre des conférences du gouvernement à Ottawa.

Les représentants de plus de cinquante universités canadiennes participeront à un échange avec des représentants du gouvernement, des professionnels de la santé et de la condition physique et des représentants d'intérêts communautaires. Lors de la conférence, les participants devront tenter de se fixer des buts communs, essaieront d'identifier des stratégies et des problèmes précis et planifieront des activités de suivi pour leurs domaines et établissements.

c) <u>Réunions provinciales et territoriales</u>

Lors de la conférence, les participants discuteront de leurs situations respectives en ce qui a trait à la formation des enseignants dans le domaine de l'éducation physique et de l'éducation à la santé. Les représentants des établissements d'enseignement pourront ainsi avoir entre eux une discussion critique des programmes et des cours que leur établissement offre. Il est à espérer que des réunions provinciales et territoriales auront lieu à la suite de la conférence nationale pour en assurer le suivi.

## ÉTABLISSEMENTS, ORGANISATIONS ET ORGANISMES PARTICIPANTS AU PROJET

La participation des établissements, organisations et organismes suivants sera sollicitée pour la consultation pré-conférence et la conférence elle-même:

- Des représentants des facultés universitaires d'éducation et des programmes de formation des enseignants autochtones de partout au Canada.

- Des organisations du domaine de la santé et du bien-être social telles que: l'Association canadienne de santé publique, l'Association médicale canadienne, le Conseil canadien des administrateurs universitaires en éducation physique, l'Association des infirmières et infirmiers du Canada, le Conseil canadien de l'enfance et de la jeunesse, l'Association canadienne d'aide à l'enfance en difficulté, l'Association canadienne d'économie familiale, l'Association canadienne des écoles de service social, le Regroupement des infirmières en santé scolaire et l'Association canadienne des loisirs intramuros.

- Des organisations nationales d'éducation telles que: l'Association canadienne d'éducation, l'Association canadienne des doyens d'éducation, l'Association des doyens francophones, la Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-maîtres, l'Association canadienne des syndics des écoles, l'Association canadienne des administrateurs scolaires, l'Association canadienne des directeurs d'écoles, la Société canadienne d'orientation et de consultation et l'Association canadienne d'éducation de langue française.

- Les ministères de l'Éducation, de la Santé, des Services sociaux, de la Condition physique et des Loisirs des provinces et des territoires.

# ANNEXE V

Exercice Adherence; Its Impact on Public health:
- Epilogue and future Directions;
- Physical Fitness and Exercice Objectives for the Year 2000.

**Source:** DISHMAH, Rod K.; Exercice Adherence: ils impact on Public Health; Champoing, Illinois, Human Kinetic Books; 1988, pp. 31 à 35, 417 à 426, 427 à 435.

# Exercise Adherence

## ITS IMPACT ON PUBLIC HEALTH

V-1

Exercise adherence is critical to the success of any weight control, physical therapy, fitness, or cardiac rehabilitation program. Yet it is one of the most difficult factors to control.

In *Exercise Adherence: Its Impact on Public Health*, Rod K. Dishman and other renowned scholars and practitioners offer valuable insight into the important issues surrounding exercise adherence. The book provides an informative overview of the topic and addresses the effects of exercise participation in areas such as patient recovery, mental health, worksite productivity, and children's fitness. Presenting the cutting edge of research on exercise adherence as well as helpful strategies for behavior intervention and exercise programming, this volume is a valuable resource for health professionals and researchers in a variety of settings.

**Rod K. Dishman, PhD**
Editor
University of Georgia

**Human Kinetics Books**
**A Division of Human Kinetics Publishers, Inc.**
Box 5076, Champaign, IL 61820

## *Contents*


| | | |
|---|---|---|
| Contributors | | vii |
| Preface | | xi |
| Overview | | 1 |
| **Part 1** | **Health and Exercise Adherence: Outcomes and Influences** | **11** |
| Chapter 1 | Habitual Exercise and Public Health: An Epidemiological View<br>Kenneth E. Powell | 15 |
| Chapter 2 | Exercise Adherence, Coronary Heart Disease, and Longevity<br>Ralph S. Paffenbarger, Jr. and Robert T. Hyde | 41 |
| Chapter 3 | Exercise Within a Healthy Lifestyle<br>Steven N. Blair | 75 |
| Chapter 4 | Exercise and Mental Health<br>William P. Morgan and Patrick J. O'Connor | 91 |
| **Part 2** | **Theoretical Models of Exercise Adherence: Understanding the Process** | **123** |
| Chapter 5 | Psychological Models<br>Robert J. Sonstroem | 125 |
| Chapter 6 | Exercise Adherence in Children and Youth: Implications for Adulthood<br>Rod K. Dishman and Andrea L. Dunn | 155 |
| **Part 3** | **Methods and Strategies for Behavior Intervention and Fitness Programming** | **201** |
| Chapter 7 | Behavioral Management Techniques and Exercise Promotion<br>Dorothy N. Knapp | 203 |
| Chapter 8 | Program Factors That Influence Exercise Adherence: Practical Adherence Skills for the Clinical Staff<br>Barry A. Franklin | 237 |
| Chapter 9 | Prescribing Exercise for Fitness and Adherence<br>Michael L. Pollock | 259 |

Part 4 Exercise Adherence in Clinical, Corporate, and Community Settings 279
Chapter 10 Compliance With Exercise in Cardiac Rehabilitation 283
Neil B. Oldridge
Chapter 11 Exercise Adherence in Corporate Settings: Personal Traits and Program Barriers 305
Roy J. Shephard
Chapter 12 Who Are Corporate Exercisers and What Motivates Them? 321
William B. Baun and Edward J. Bernacki
Chapter 13 Occupation-Related Fitness and Exercise Adherence 349
Larry R. Gettman
Chapter 14 Exercise Adherence and Leisure Activity: Patterns of Involvement and Interventions to Facilitate Regular Activity 369
Leonard M. Wankel
Part 5 Methodological Issues and Future Directions for Research 397
Chapter 15 Methodology in Exercise Adherence Research 399
Kenneth A. Perkins and Leonard H. Epstein
Chapter 16 Epilogue and Future Directions 417
Rod K. Dishman
Appendix Physical Fitness and Exercise Objectives for the Year 2000 427
Index 437



# CHAPTER 16

# Epilogue and Future Directions

Rod K. Dishman

Predominant strategies used to study exercise adherence have been limited because they have not described exercise behavior as a process. It may be as reasonable to continue the search for invariant (i.e., generalizable) influences on exercise adherence by describing more transient behavioral processes common to exercise settings than to focus exclusively on invariant traits from various populations and programs on the assumption that they operate in a common way across diverse settings, participants, and time periods. Suggestions were advanced throughout this book for encouraging a process approach that entertains the importance of interactions among person and setting characteristics, physical activity itself, time stages during which different behavioral influences may predominate, and the possible influence of behavioral and psychological states on chronic behavior patterns.

## Epilogue

It has become increasingly clear that physical activity and exercise consist of various behaviors and subcomponents that are more complex than many other health-related behaviors. Studies repeatedly show that adoption (initiating) and maintenance (adherence) of an exercise routine are independent acts and are associated with different determinants. The

search for effective interventions to increase exercise adherence among sedentary and low-active segments of the population will likely benefit from creating new models or selecting existing models that best explain specific exercise behaviors (e.g., type and intensity of activity) and their subcomponents (e.g., deciding to begin, actually adopting a routine, maintaining or adhering, planning for setbacks or relapse, the ability to modify original plans). These models will also explain general exercise (e.g., supervised attendance, compliance with exercise prescription, fitness gains, or free-living energy expenditure) and enabling factors (e.g., time management, barriers such as inconvenient scheduling and facilities, seasonal changes) that mediate the expression of interest and intention into observable acts.

Application of general models of behavior to exercise adherence adopts a deductive approach. This should be useful because exercise shares common dimensions with many other behaviors. Because exercise also has uniqueness (e.g., exertion), conceptual and practical views for its explanation should also benefit from inductive approaches that integrate empirical data from exercise studies into new conceptual frames. These may or may not overlap with theories of other behaviors. This need for exercise adherence theory stems from the limited success of previous approaches toward predicting exercise dropouts and using behavior modification principles to increase exercise adherence.

## Predicting Dropouts

The use of entry profiles to predict adherence has been a prevalent approach, but participant characteristics alone have not given rise to predictions that are accurate enough for practical use. Reports by Oldridge and his colleagues (Oldridge et al., 1983) from the Ontario Exercise Heart Collaborative Study (OEHCS) of 751 post-myocardial infarction (MI) patients have been the most impressive to date. In analyses at several different times up to three years after program entry, blue-collar work status and smoking remained strongly associated with dropout. After two years (Oldridge, 1979), a blue-collar worker who smoked and was inactive in his leisure time had an 80% likelihood of dropping out. If he also was employed in light occupational work, this increased to a 95% chance of dropping out. Yet the predictive use of these findings is actually limited. Only 57 of the original 751 patients fit the first profile, while just 22 fit the latter. Because there were 335 dropouts, these models were useful only for a select few, and at best accounted for less than 7% of all dropouts. Moreover, whether or not these findings can be generalized to other samples is not known, although smoking has been associated with dropout in several similar programs.



We also have had modest success in using entry characteristics. A light, lean body composition and a low exercise tolerance test were stable predictors of adherence in two random groups of 181 male patients drawn from a 5-year sample at the University of Wisconsin-Madison (Dishman, 1981); their predictive use in distinguishing between those who dropped out in one month and those who stayed for more than one year was 30% better than chance. But only half of the adherence rates in these extreme groups was explained and the prediction rates for other time periods were about 25%. We later boosted the prediction accuracy in a 20-week study to nearly 80% by adding a psychological test of self-motivation (Dishman & Ickes, 1981). Though other studies have also shown body weight, body fat, and self-motivation to be independent correlates of adherence, an equal number show no relationships. Ward & Morgan (1984) found that our original equation predicted adherence by both males and females in their program with nearly 90% accuracy, but it was worse than a chance guess for predicting dropout.

Samples vary in the presence and in the range of scores on medical, fitness, and sociodemographic parameters. Oldridge's findings among post-MI patients that exercise angina (Oldridge et al., 1983) and multiple recurrences of an infarction (Oldridge, 1979) were associated with dropout, has been replicated in another post-MI sample (Kavanagh et al., 1980) but it obviously could not be expected to be seen in apparently healthy groups. In fact, our own study (Dishman, 1981) of a heterogeneous cardiac prevention and rehabilitation group including healthy, at-risk, and documented coronary artery disease (CAD) patients showed no association between MI occurrence and adherence. Further, our observation that the dropouts were more likely to be disease free, with longer treadmill time, would not likely be seen in samples where all subjects are diseased and thus show a restricted range on entry treadmill performance. Similarly, while several studies agree with our findings that excess body weight correlates with dropout, this cannot be seen in samples of only lean or only obese subjects. Likewise, several studies have not replicated Oldridge's finding of blue-collar work status as a correlate of dropout, but many exercise rehabilitation programs have a low proportion of blue-collar patients.

A summary of predictive approaches using entry profiles suggests that select groups of patients, in certain types of programs, who are prone to adhere or to drop out can be identified with fairly high accuracy. But biomedical profiles explain only a portion of total dropout or adherence, and their applicability to other programs and groups of patients remains

undemonstrated. A recent comprehensive test of entry traits as adherence predictors by Gale, Eckhoff, and Mogel (1984) confirms this, and illustrates the practical problem of predicting a behavior that has an a priori occurrence likelihood of 50% (the typical dropout rate) using tests that have low behavioral sensitivity.

### Planning Interventions

Although exercise adherence has neither been predicted nor explained, there remains hope that it can be reliably controlled. In case-controlled comparisons, behavior modification and cognitive behavior modification techniques seem equally effective when used singly or in combination, but their specific effects, beyond any form of social reinforcement, are not known. Collectively, a 10% to 25% increase in frequency of activity can be expected, but this has been shown mainly for short time periods (3 to 10 weeks) and the few follow-up studies suggest this effect is largely lost within 6 months to a year after the intervention is removed. The usefulness of behavior change for increasing intensity and duration of activity remains undemonstrated, but available estimates (Dishman, 1987; Cantwell, Watt, & Piper, 1979) show that the increased volume of activity due to behavioral interventions is less than one-half of the 1,500 to 2,000 kcal per week needed to reliably increase aerobic fitness, reduce CAD risk factors, and lower risk for mortality.

Much more must be learned about how alternative activity plans might offset self-regulatory failures in those individuals who are behaviorally unable to adapt to the fitness model of healthy exercise, and about those who may benefit by health improvements from other forms of physical activity. A recent 12-month community surveillance study of 1,400 Northern California adults (Sallis et al., 1986) showed that over twice as many added more moderate activity to their daily routines such as walking or stair climbing instead of riding (26% of men and 33% of women), than adopted vigorous activity such as planned fitness activity (5% of women and 11% of men). While 50% quit vigorous exercise during the year, just 25% to 35% stopped their moderate activity routines. An equal number reported increased (9%) and decreased (7%) global activity (leisure plus work), and these changes were associated with altered physiological risk factors for CAD.

### Future Prospects

First, while the apparent goal is to control the dropout rate, the prevailing outcome-oriented research philosophy in exercise adherence research has in effect described, not predicted or explained, exercise behavior. The history of science shows the goal of control is an elusive one if it precedes prediction and explanation. Second, most of today's essential questions were actually posed by the very earliest studies of exercise compliance. They have resurfaced not so much because research cannot answer them, but because they have largely gone unasked. Third, as happens in many areas, the progress made has not been in solutions to the problem but in a clearer definition of what the problem is: How is exercise adherence measured? What influences are reliable and which interventions may prove most fruitful? What portion of nonadherence can be changed? What portion should be changed? Finally, it becomes clearer that the questions of exercise adherence will most likely be resolved, and must be asked, not only in the settings of supervised exercise but in the broader context of public health where exercise is largely a personal choice. This will necessitate consideration of the impact of major areas of health intervention on physical activity patterns throughout the population. These areas include the following: political/social (policy makers and citizen groups); lifestyle (behavioral scientists, teachers, mass media); health programs (community, worksite, and national service agencies); and the medical office (physicians, nurses, and allied health professionals).

Recent findings in exercise epidemiology are, in fact, encouraging. They suggest that patterns of free-living physical activity in the population can be increased. Although activity levels decline with age, recent analyses (Powell and Paffenbarger, 1985) from the Harvard Alumni study discussed by Paffenbarger and Hyde in chapter 2 reveal this activity decline can in part represent an age group effect (i.e., cross-sections of earlier born people are less active) rather than a birth-cohort effect (individuals born in the same year individually decline as they age). As Table 1 shows, Harvard alumni who were followed individually from year to year do not show the decline in activity seen for cross-sectional age group comparisons.

## Recommendations for Research

As part of the implementation plans to attain the Public Health Service physical fitness and exercise goals for 1990, The Workshop on Epidemiologic and Public Health Aspects of Physical Activity and Exercise was sponsored by the U.S. Department of Health and Human Services and held on September 24–25, 1984 at the Centers for Disease Control in Atlanta, Georgia.[1]

[1]Excerpts from the Midcourse Review of The U.S. Public Health Service 1990 Objectives for Physical Fitness and Exercise, including objectives for the year 2000, are in the Appendix.

Table 1 Changes Over Time in Specific Physical Activities Among Harvard Alumni by Cross-Sectional Age Group and by Cohort, 1962–77

| | Percentage of subjects by age | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Activity and survey year | 33–39 | 40–44 | 45–49 | 50–54 | 55–59 | 60–64 | 65–69 |
| Climbed 50 or more steps per day: | | | | | | | |
| 1962 | 67 | 66 | a 57 | ... | ... | ... | ... |
| 1966 | 68 | 70 | 64 | 67 | 63 | 65 | 58 |
| 1977 | 68 | 68 | 62 | 60 | 60 | 60 | 57 |
| Walked 5 or more blocks per day: | | | | | | | |
| 1962 | 78 | 76 | a 78 | ... | ... | ... | ... |
| 1966 | 77 | 74 | 75 | 77 | 79 | 79 | 76 |
| 1977 | ... | 72 | 73 | 75 | 72 | 77 | 73 |
| Participated in any sport activity:[b] | | | | | | | |
| 1962 | 50 | 52 | a 38 | ... | ... | ... | ... |
| 1966 | 54 | 52 | 55 | 54 | 47 | 39 | 34 |
| 1977 | ... | 91 | 83 | 68 | 65 | 62 | 61 |
| Participated in vigorous sport activity:[b] | | | | | | | |
| 1962 | 36 | 36 | a 27 | ... | ... | ... | ... |
| 1966 | ... | 42 | 40 | 36 | 26 | 18 | 14 |
| 1977 | ... | 83 | 82 | 70 | 71 | 62 | 55 |

Note. From "Workshop on Epidemiologic and Public Health Aspects of Physical Activity and Exercise: A Summary," by K.E. Powell and R.S. Paffenbarger, Jr., 1985, *Public Health Reports, 100*, p. 125. Copyright 1985 by U.S. Public Health Service. Reprinted by permission.
[a]Based on less than 10 subjects. [b]Sports activity included sports generally considered to require comparatively little energy output (for example, bowling, golf, yardwork). Vigorous sport activity included sports generally considered to require more energy (for example, running, skiing, swimming).



The goal of the workshop was to provide summaries of the status of knowledge about, and recommendations for future research on, the relationships between physical activity, public health, and epidemiology (Powell & Paffenbarger, 1985). After review and discussion by a panel of 33 experts from the fields of public health and exercise science, the following recommendations and questions for the future study of exercise adherence were agreed upon as important ones for public health (Dishman, Sallis, & Orenstein, 1985, pp. 168–170):

> First, there remains a need to conceptualize and in a general way rank determinants according to priority. Our knowledge will continue to benefit from replication, extension, and direct comparison of factors implicated by previous studies. Therefore, we need to:
>
> 1. Determine factors that lead to the decision or intention to begin a physical activity program.
> 2. Specify the cognitive and behavioral skills or physical abilities needed to initiate and maintain a physical activity program.
> 3. Identify and put in priority the critical interactions, within and among personal and environmental factors, that determine a person's willingness and ability to be active.
> 4. Determine the degree to which influences on participation may vary for different activity behaviors.
> 5. Determine the behavioral significance of perceived barriers to activity and, likewise, excuses for inactivity.
> 6. Examine the degree to which known health-risk factors precede or follow inactivity, and why.
> 7. Determine how perceived exertion during and after activity influences future activity.
>
> Second, as our general knowledge grows, it will also be necessary to specify major activity determinants for certain populations and settings. Therefore, we need to:
>
> 8. Study how activity determinants differ according to a person's age, gender, ethnicity, socioeconomic level, and health or fitness status.
> 9. Investigate possible differences in determinants of lifestyle (routine leisure) and vigorous (exercise for fitness) activities.
> 10. Establish whether determinants of participation in su-

11. Determine if history of previous activity or sports, family or peer influences, socioeconomic status, education level, and age represent true influences on activity or if these represent a selection bias.
12. Determine who is most likely to follow and benefit from programs of vigorous exercise, from routine physical activity, and from activity modified for disabling conditions.
13. Investigate the extent to which physical activity and other health behaviors may reinforce or negate each other.

Third, advancing age and elapsed time after initial adoption of an activity are among the most reliable predictors of inactivity. Thus, it seems likely that past activity environments and experiences are strong influences on present and future participation. Yet, little is now known in these areas. Therefore, we need to:

14. Examine when and how preference for types and intensities of activity are formed and how they influence future activity.
15. Establish what determinants at one age (for example, childhood) can be altered to increase the likelihood that the person will be active at another age (for example, adulthood).
16. Determine if certain types of individuals are predisposed to activity or inactivity and if this changes at definable stages across the lifespan.
17. Examine why activity seems to diminish with advancing age and what might be done to retard this decline.
18. Investigate how self-motivation and intrinsic reinforcements for regular participation develop, what the time course is for their impact, and whether it is realistic to change them to increase activity.
19. Determine if definable stages or patterns of participation exist in which different determinants operate or vary in their influence, making specific interventions uniquely effective at different times.

To address the preceding questions and to provide guidance to those planning intervention programs, the following recommendations for research and program design are offered.

1. Most population studies of determinants are retrospective that a longitudinal population study should be conducted. A representative sample (including all sex, age, ethnic, socioeconomic, health, and regional groups) should be assessed at intervals of 3 to 4 years. A natural history of activity and factors associated with changing patterns will be useful, but measures should be chosen based on probable relevance to interventions targeted for people and environments.
2. Small descriptive and experimental studies, testing the application of behavioral science theories to determinants of activity habits, should be carried on concurrently. These studies should focus on selected groups (such as children, blue-collar workers, working mothers, Hispanics, blacks, Asians, those with high-risk health profiles, and the habitually active), or should test intervention hypotheses, assess the interaction of selected determinants, or validate survey reports of activity and its determinants.
3. Study questions, variables, and measurement methods should be standardized, or their disparities quantified and reconciled, to allow researchers to examine whether the results of studies of behavioral patterns and determinants can be generalized across settings, activities, and population segments. Standardized questions concerning determinants should be added to population surveys.
4. Most studies have been guided by applied concerns rather than by theory. Although some attempts to conceptualize existing evidence have helped form predictive hypotheses, there is a need to continue bridging applied questions with theory. This is important if physical activity, exercise, and fitness are to be examined in relation to other health behaviors and outcomes. Standardized theories and technologies will allow us to determine if common determinants exist or if models unique to physical activity are needed.



## References

Cantwell, J.D., Watt, E.W., & Piper, J.H. (1979). Fitness, aerobic points and coronary risk. *The Physician and Sportsmedicine*, 7(8), 79–84.

Dishman, R.K. (1981). Biologic influences on exercise adherence. *Research*

Dishman, R.K. (1987). Exercise adherence and habitual physical activity. In W.P. Morgan & S.N. Goldston (Eds.), *Exercise and mental health* (pp. 55–83). Washington, DC: Hemisphere Publishing.

Dishman, R.K., & Ickes, W. (1981). Self-motivation and adherence to therapeutic exercise. *Journal of Behavioral Medicine, 4,* 421–438.

Dishman, R.K., Sallis, J.F., & Orenstein, D. (1985). The determinants of physical activity and exercise. *Public Health Reports,* 100(2), 158–171.

Gale, J.B., Eckhoff, W.T., & Mogel, S.F. (1984). Factors related to adherence to an exercise program for healthy adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 16,* 544–549.

Kavanagh, T., Shephard, R.J., Chisholme, A.W., Qureshi, S., & Kennedy, J. (1980). Prognostic indexes for patients with ischemic heart disease enrolled in an exercise-centered rehabilitation program. *American Journal of Cardiology, 44,* 1230–1240.

Oldridge, N.B. (1979). Compliance of post myocardial infarction patients to exercise programs. *Medicine and Science in Sports and Exercise,* 11, 373–375.

Oldridge, N.B., Donner, A., Buck, C.W., Jones, N.L., Andrew, G.A., Parker, J.O., Cunningham, D.A., Kavanagh, T., Rechnitzer, P.A., & Sutton, J.R. (1983). Predictive indices for dropout: The Ontario exercise heart collaborative study experience. *American Journal of Cardiology, 51,* 70–74.

Powell, K.E., & Paffenbarger, R.S., Jr. (1985). Workshop on epidemiologic and public health aspects of physical activity and exercise. *Public Health Reports,* 100, 118–126.

President's Council on Physical Fitness and Sports and Behavioral Epidemiology and Evaluation Branch, Division of Health Education, Center for Health Promotion and Education, Centers for Disease Control. (1985). *Midcourse Review, 1990 Physical Fitness and Exercise Objectives* (1986-636-688 Region 4). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Sallis, J.F., Haskell, W.L., Fortmann, S.P., Vranizan, K.M., Taylor, C.B., & Solomon, D.S. (1986). Predictors of adoption and maintenance of physical activity in a community sample. *Preventive Medicine,* 15, 331–341.

Ward, A., & Morgan, W.P. (1984). Adherence patterns of healthy men and women enrolled in an adult exercise program. *Journal of Cardiac Rehabilitation, 4,* 143–152.

# APPENDIX

## Physical Fitness and Exercise Objectives for the Year 2000*

This document summarizes the current status of the 1990 Physical Fitness and Exercise Objectives and proposes objectives for the year 2000. The document was prepared in draft form by The President's Council on Physical Fitness and Sports and the Behavioral Epidemiology and Evaluation Branch of the Centers for Disease Control. Over 300 copies were sent for comment to public and private agencies, concerned citizens, and experts in the field. Open discussions were held at national meetings of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, and the American College of Sports Medicine. A third open discussion was held primarily for representatives of interested federal agencies. The original draft has been revised based on the oral and written input from many people who received a copy and/or attended an open meeting.

Eleven of the 223 1990 Objectives are in the area of physical fitness and exercise (PFE). Available data indicate that 2 of the 11 are likely to be achieved by 1990; 4 are not likely to be achieved; 2 have insufficient data to predict; 1 is not quantifiable; and 2 have 2 distinct components, (1 component of each of those objectives will be achieved, and the other component of each has insufficient data to predict) (Table 1).

*From *Midcourse Review, 1990 Physical Fitness and Exercise Objectives* (pp. 4–6, 72–83) by President's Council on Physical Fitness and Sports and Behavioral Epidemiology and Evaluation Branch, Division of Health Education, Center for Health Promotion and Education, Centers for Disease Control (1986-636-688 Region 4), 1985, Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Reprinted by permission.

Table 1 Current Status and Projected Likelihood of Achieving the 1990 Physical Fitness and Exercise Objectives

| Category | Objectives | Best estimate of current status 1990 | Likelihood of achievement by 1990 |
|---|---|---|---|
| a. Appropriate physical activities, ages 10–17 | 90% | 66% (No trend data) | Poor |
| b. Participation in daily school physical education | 60% | 36% (Stable over 10 years) | Poor |
| c. Appropriate physical activities, ages 18–64 | 60% | 10–20% (No trend data) | Poor |
| d. Appropriate physical activities, ages 65+ | 50% | 10–20% (No trend data) | Poor |
| e. Knowledge about exercise for cardiovascular fitness | 70% | 70%-duration and frequency<br>50%-intensity | Good |
| f. Exercise history by primary care physicians | 50% | 47% (Local surveys) | Good |

(Cont.)

Table 1 (Cont.)

| Category | Objectives | Best estimate of current status 1990 | Likelihood of achievement by 1990 |
|---|---|---|---|
| g. Fitness programs at worksites of 500 or more employees | 25% | Data not available | Unknown |
| h. (1) Practical fitness test for youth, ages 10–17 | (1) Establish one | (1) Three available | (1) Achieved |
| (2) Participation in test | (2) 70% | (2) Data not available | (2) Unknown |
| i. Long- and short-term health effects | Will be known and evaluable | Data vary with specific health effect | Not quantifiable; progress will be made; questions will remain |
| j. Fitness program effects on job performance and health care costs | Data will be available | Data not available | Unknown |
| k. (1) Monitor trend of activities | (1) Data will be available | (1) Baseline data are available | (1) Good |
| (2) Use of public programs and community facilities | (2) Data will be available | (2) Data not available | (2) Unknown |

One of the most firmly established health benefits resulting from increasing levels of physical activity is a reduced risk of coronary heart disease (CHD). The 11 PFE objectives for 1990 assume that the types of physical activity that reduce the risk of CHD are the same as those that produce cardiorespiratory fitness. Therefore, the objectives have been designed to encourage activities known to produce cardiorespiratory fitness and having the following four characteristics:

1. rhythmic contractions of large muscle groups;
2. require 60 percent or more of maximal aerobic capacity;
3. are performed 3 or more times per week;
4. are performed 20 minutes or more per session.

Few of the surveys or reports that might have provided information about our progress toward the 1990 PFE Objectives obtained information compatible with this definition. In addition, few of the definitions of physical activity used in past surveys are similar enough to compare the results. Therefore, one major impediment of our efforts to track our progress toward the 1990 PFE Objectives is the use of inadequate and varying definitions of activity in previous surveys.

An important future concern is whether the next round of PFE Objectives should be expanded to encompass health benefits likely to accrue from activities other than those known to produce cardiorespiratory fitness, even though the benefits may be less firmly established in the scientific literature. For example, osteoporosis appears to be retarded by weight bearing activity; weight control may be related to overall energy expenditure regardless of the intensity of the activity; and activities of daily living may be best maintained in the elderly through exercises designed to promote flexibility and strength. We recommend that for the year 2000, the behavioral objectives be expanded to include low intensity physical activity and strength and flexibility exercises in addition to the activities that promote cardiovascular fitness.

Efficiently and effectively promoting increased levels of physical activity in our society requires knowledge and understanding of the common and important predisposing, enabling, and reinforcing factors, as well as the common and important impediments to that goal. Although reasonable suppositions about these factors have been made, more complete information about the determinants of an active lifestyle would be very valuable. We recommend the addition of objectives designed to focus attention on this important topic.

Finally, we recommend that the objectives be expanded to include children six to nine years old. The suggested objectives for the year 2000 encompass this age group where appropriate.



Summary List of 1990 Objectives and Recommended Objectives for 2000

| 1990 Objectives | Recommended objectives for 2000 |
|---|---|
| a. By 1990, the proportion of children and adolescents ages 10 to 17 participating regularly in appropriate physical activities, particularly cardiorespiratory fitness programs which can be carried into adulthood, should be greater than 90 percent. | a.1. By 2000, 75 percent or more of children and adolescents ages 10 to 17 years will participate 3 or more times per week for at least 30 minutes per session in activities requiring 50 percent or more $VO_2$ max and which are most commonly or easily performed by adults. (This assumes the criterion for year-round participation is removed.) |
| | a.2. By 2000, 90 percent or more of children and adolescents ages 10 to 17 years will participate 3 or more times per week for at least 30 minutes per session in an activity at least as vigorous as a sustained slow walk. |
| | a.3. By 2000, 75 percent or more of children and adolescents ages 10 to 17 years will participate 3 or more times per week for at least 15 minutes per session in activities that promote the development and maintenance of flexibility and muscular strength and endurance. |
| | a.4. By 2000, population-based descriptive information about the levels of physical fitness and physical activity patterns of children ages 6 to 9 years will be available. (If available before 1990, a more specific behavioral objective should be made for this age group.) |
| b. By 1990, the proportion of children and adolescents ages 10 to 17 participating in daily school physical education programs should be greater than 60 percent. | b.1. By 2000, 50 percent or more of children and adolescents 6 to 17 years of age will participate in daily school PE programs. |
| | b.2. By 2000, 90 percent or more of high schools will have PE classes devoting at least 50 percent of class time to activities that are commonly done by adults. |

(Cont.)

Summary List of 1990 Objectives and Recommended Objectives for 2000 (Cont.)

| 1990 Objectives | Recommended objectives for 2000 |
|---|---|
| c. By 1990, the proportion of adults 18 to 64 participating regularly in vigorous physical exercise should be greater than 60 percent. | c.1. By 2000, 30 percent or more of adults 18 to 64 years old will participate in a physical activity 3 or more days per week for 30 or more minutes per session at 50% or more $VO_2$ max.<br>c.2. By 2000, 75 percent or more of adults 18 to 64 years old will participate in a physical activity at least as vigorous as a sustained slow walk, 3 or more days per week, for 30 or more minutes per session.<br>c.3. By 2000, 40 percent or more of adults 18 to 64 years old will participate 3 or more times per week for at least 15 minutes per session in activities that promote the development and maintenance of flexibility and muscular strength and endurance. |
| d. By 1990, 50 percent of adults 65 years and older should be engaging in appropriate physical activity, e.g., regular walking, swimming, or other aerobic activity. | d.1. By 2000, 30 percent of adults 65 years of age or older will be participating in physical activity 3 or more days per week, 30 or more minutes per session, at 50 percent or more $VO_2$max. (This is an intensity equivalent to walking about 3 miles per hour.)<br>d.2. By 2000, 50 percent of adults 65 years of age or older will be participating in physical activity at least as vigorous as a sustained slow walk 3 or more days per week, 30 or more minutes per session.<br>d.3. By 2000, 50 percent of adults 65 years of age and older will be participating 3 or more times per week for 30 minutes or more per session in activities designed to promote or maintain flexibility, ambulatory skills, arm and hand strength, or other skills of daily living. |
| e. By 1990, the proportion of adults who can accurately identify the variety and duration of exercise thought to promote most effectively cardiovascular fitness should be greater than 7[redacted] cent. | e.1. By 2000, 80 percent or more of persons 10 years of age and older will be able to correctly identify the variety, frequency, and duration of exercise thought to promote most effective cardiorespiratory fitness for their age group. |



Summary List of 1990 Objectives and Recommended Objectives for 2000 (Cont.)

| 1990 Objectives | Recommended objectives for 2000 |
|---|---|
| | e.2. By 2000, 80 percent or more of persons 10 years of age and older will know that regular physical activity reduces the risk of heart disease, helps maintain appropriate body weight, and reduces the symptoms of depression and anxiety. |
| f. By 1990, the proportion of primary care physicians who include a careful exercise history as part of their initial examination of new patients should be greater than 50 percent. | f.1. By 2000, 65 percent or more of primary medical care providers will inquire about the frequency, duration, type, and intensity of most new patients' exercise habits. |
| g. By 1990, the proportion of employees of companies and institutions with more than 500 employees offering employer-sponsored fitness programs should be greater than 25 percent. | g.1. By 2000, the proportion of companies and institutions with more than 500 employees on site offering employer-sponsored fitness programs should be greater than 35 percent.<br>g.2. By 2000, the proportion of companies and institutions with more than 50 employees on site offering employer-sponsored fitness programs will be known. (If known before 1990, this objective can be modified to set a specific proportion to have programs by 2000.)<br>g.3. By 2000, 75 percent of all companies and institutions with more than 50 employees that have a fitness program will make the fitness program available to all of their employees. |
| h. By 1990 a methodology for systematically assessing the physical fitness of children should be established with at least 70 percent of children and adolescents 10 to 17 participating in such an assessment. | h.1. By 2000, practical methods to measure the health-related components of fitness and desirable and reasonable norms for those measures will be established for age- and sex-specific groups for both children and adults.<br>h.2. By 2000, the levels of achievement of the health-related components of fitness for various age- and sex-specific segments of children and adults will be known. |

OT-A

Summary List of 1990 Objectives and Recommended Objectives for 2000 (Cont.)

| 1990 Objectives | Recommended objectives for 2000 |
|---|---|
| | h.3. By 2000, 70 percent of children and adolescents, 10–17 years of age, will receive recognition for their participation in a test of physical fitness without regard to their level of achievement. |
| i. By 1990, data should be available with which to evaluate short and long term health effects of participation in programs of appropriate physical activity. | i.1. By 2000, the effect of becoming regularly and vigorously active at various stages in life on the incidence of cardiovascular disease will be established. |
| | i.2. By 2000, the effect of regular activity of various intensities on the incidence of cardiovascular disease will be known. |
| | i.3. By 2000, the effect of regular weight-bearing activities on the incidence of osteoporosis-related hip fractures will be established. |
| | i.4. By 2000, the effect of regular flexibility and strength exercises on the incidence of disability resulting from low back pain will be known. |
| | i.5. By 2000, the effect of regular flexibility and strength exercises on the ability of persons 65 years of age and older to perform activities of daily living will be known. |
| | i.6. By 2000, the effect of regular activity of low or high intensity on the incidence of depressive episodes among depressed persons will be known. |
| | i.7. By 2000, the effect of regular vigorous physical activity on prevention and cessation of smoking and on treating alcohol and drug abuse will be known. |
| | i.8. By 2000, the effect of regular vigorous physical activity on the incidence of and disability from osteoarthritis will be known. |
| | i.9. By 2000, the incidence of exercise-related injuries for the most popular adult exercises (e.g., running, swimming, cycling, aerobic dancing, |





Summary List of 1990 Objectives and Recommended Objectives for 2000 (Cont.)

| 1990 Objectives | Recommended objectives for 2000 |
|---|---|
| j. By 1990, data should be available to evaluate the effects of participation in programs of physical fitness on job performance and health care costs. | j.1. By 2000, data should be available to evaluate the effects of participation in worksite exercise programs on job performance, health care costs, employee absenteeism, and turnover rates. |
| k. By 1990, data should be available for regular monitoring of national trends and patterns of participation in physical activity, including participation in public recreation programs in community facilities. | k.1. By 2000, 50 percent or more of counties will maintain a current inventory of physical activity programs, facilities, and special events within the community. |
| | k.2. By 2000, information will be available about the type, location, and frequency of use of facilities most commonly used for leisure time physical activity. |
| l. No previous objective. | l.1. By 2000, the relationship between participation in various types of physical activities during childhood and adolescence and the physical activity practices of adults will be known. |
| | l.2. By 2000, the relationship between the accessibility of facilities and physical activity practices of adults will be known. |
| | l.3. By 2000, the behavioral skills associated with a high probability of adopting and maintaining a regular exercise program will be known. |

# ANNEXE W

## Psychological Model for physical Activity Participation.

**Source:** DISHMAH, Rod K.; Exercice Adherence: its impact on Public Health; Champoing, Illinois, Human Kinetic Books; 1988, pp. 126, 127, 239, 352 à 355.

## Psychological Model for Physical Activity Participation

The psychological model for physical activity participation (Sonstroem, 1978) is the first model developed specifically for the prediction of exercise involvement. This model is also concerned with the manner in which exercise and consequent physical fitness contribute to psychological benefit, which in this case is enhanced self-esteem. Paralleling the model's development, two logical scales, Estimation and Attraction, were constructed for adolescent boys and are contained in the Physical Estimation and Attraction Scales (PEAS) (Sonstroem, 1978). Estimation contains 20 items assessing self-perceptions of physical abilities (conceived as a component of global self-esteem). The 56 items of the Attraction scale measure interest in vigorous physical activity. The model has been satisfactorily successful in presenting correlational evidence associating physical activity and psychological health in adolescent males. Estimation has been related to physical fitness scores (Disharoon, 1978; Morgan & Pollock, 1978; Nicole, Sonstroem, & Metz, 1980; Sonstroem, 1974, 1976) and to global self-esteem (Fox, Corbin, & Couldry, 1980; Nicole et al., 1969; Sonstroem, 1974, 1976). Estimation scores have also related positively and significantly to lack of personality disorder, neuroticism, or maladjustment (Sonstroem, 1976). In predicting exercise participation the model posits that self-perceptions of physical ability (Estimation) influences an individual's interest in physical activity (Attraction) and that Attraction provides the greater influence on exercise participation.

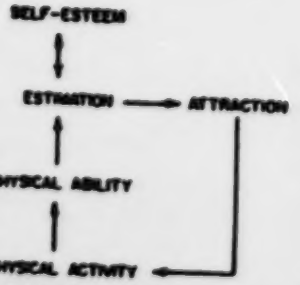



Figure 1 The psychological model for physical activity participation. Table "Physical Estimation and Attraction Scales: Rationale and Research" by R.J. Sonstroem, 1978. Medicine and Science in Sports, 10, p. 101. Copyright 1978 by the American College of Sports Medicine. Reprinted by permission.

### Adherence Research

The model has been less effective in predicting exercise behavior than in demonstrating positive correlates of exercise. Early associations were



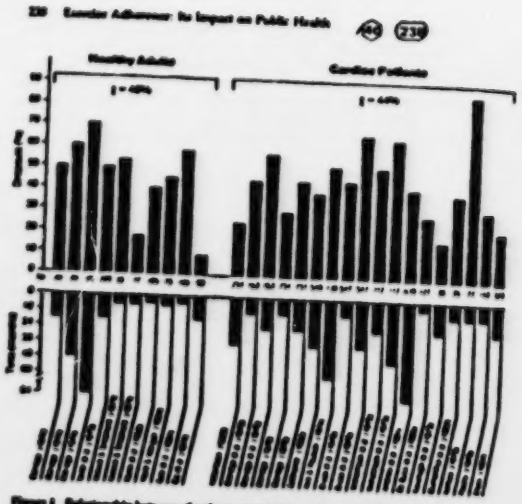



Figure 1 Relationship between the dropout rate (%) and the duration of exercise training (months) in studies of healthy adults and cardiac patients. Note. The number (n) of participants in each study is designated. [a] = assigned to individual exercise program, [b] = assigned to YMCA group exercise program, [c] = men only.

have contributed to the variability in results, endurance exercise regimens are apparently similar to other health-related behaviors (e.g., medication compliance, smoking cessation, weight reduction) in that typically half of those who initiate the behavior will continue regardless of cardiovascular status or the duration of training.

Although numerous variables are related to and predictive of exercise dropout (Table 1), the exercise leader appears to be the single most important variable affecting exercise compliance (Franklin, 1984; Oldridge, 1977). Oldridge (1977) considers the exercise leader as "the pivot on which the success or failure of a program will depend" (p. 86). Although he acknowledges that motivation for participation is health-related in most instances, "the stimulus for continuing or adhering to the program grows from the participants' response to the environment set up by the exercise leader" (p. 86).



Table 1 Variables Predicting the Exercise Dropout

| Personal factors | Program factors | Other factors |
|---|---|---|
| Smoker | Inconvenient time/location | Lack of spouse support |
| Positive leisure time | Excessive cost | Inclement weather |
| Positive perception | High intensity exercise | Excessive job travel |
| Blue-collar worker | Lack of exercise variety, | Injury |
| Type A personality | e.g., running only | Medical problems |
| Increased physical strength | Exercises alone | Job changes/move |
| Extroverted | Lack of positive feedback or reinforcement | |
| Poor health rating | Inflexible exercise goals | |
| Overweight and/or smoker | Low employee/boss | |
| Poor self-image | encouragement for nursing programs | |
| Depressed | Poor exercise leadership | |
| Hypochondriacal | | |
| Anxious | | |
| Introverted | | |
| Low ego strength | | |

Knowledgeable and trained exercise leaders play a critical role in the development and implementation of adult fitness or cardiac exercise programs. Moreover, exercise leaders are responsible for (a) educating participants why and how they should be physically active and (b) motivating them to follow through with a personal exercise program (Wilmore, 1974).

The purposes of this chapter are (a) to present pragmatic educational and motivational ideas to the exercise leader or fitness program director who is interested in stimulating interest, enthusiasm, and adherence among program participants and (b) to review the knowledge and proficiency requirements, responsibilities, and behavioral strategies of the good exercise leader, with specific reference to continuing education through workshops and American College of Sports Medicine (ACSM) certification programs.

**Table 4 Summary of Variables That May Determine the Probability of Exercise**

| Personal characteristics | Environmental characteristics | Activity characteristics |
|---|---|---|
| Past program participation | Spouse support | Activity intensity |
| Past extraprogram activity | Perceived available time | Perceived discomfort |
| School athletics, 1 sport | Access to facilities | |
| School athletics, > 1 sport | Disruptions in routine | |
| Blue-collar occupation | Social reinforcement (staff, exercise partner) | |
| Smoking | Family influence | |
| Overweight | Peer influence | |
| High risk of coronary heart disease | Physical influences | |
| Type A behavior | Cost | |
| Health, exercise knowledge | Medical screening | |
| Attitudes | Climate | |
| Enjoyment of activity | Incentives | |
| Perceived health | | |
| Mood disturbance | | |
| Education | | |
| Age | | |
| Expect personal health benefit | | |
| Self-efficacy for exercise | | |
| Intention to adhere | | |
| Perceived physical competence | | |
| Self-motivation | | |
| Evaluating costs and benefits | | |
| Behavioral skills | | |

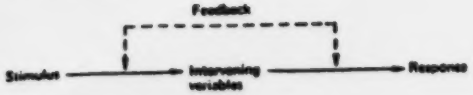
*Note.* From "The Determinants of Physical Activity and Exercise" by R.K. Dishman, J.F. Sallis, and D.R. Orenstein, 1985, *Public Health Reports*, 100, p. 161. Copyright by U.S. Public Health Service. Adapted by permission.

## Adherence to Unsupervised Exercise

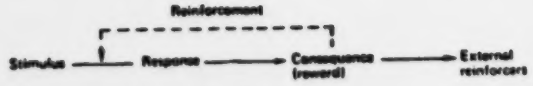
Most of the high-risk occupations such as law enforcement, fire fighting, construction, and petroleum exploration and production entail rotating shifts. Due to the necessity of unusual work and rest hours, the employees often participate in unsupervised exercise programs. Though it is logical to assume that individuals exercising under direct supervision will adhere to a program better than those under no supervision, Gettman, Pollock, & Ward (1983) found no difference between supervised and unsupervised exercise programs for improving physical fitness. They compared 17 police officers who participated in an unsupervised exercise program to 10 sedentary officers (control group) and 20 officers in a supervised exercise program. Both exercise groups increased significantly compared to the control group in treadmill performance time and maximum oxygen uptake and decreased significantly in resting heart rate, heart rate response to a step test, percent body fat, total skinfold fat, and waist girth. Adherence rates were 65% for the unsupervised group, 55% for the supervised group, and 70% for the controls. Most of the officers who dropped out of the unsupervised exercise program reported that it took too much time and interfered with their jobs and family life, even though they exercised at a location they felt was convenient. Dropouts from the supervised program reported five reasons for attrition:

1. Program involved too much time
2. Program interfered with job responsibilities
3. Family illness prevented participation
4. Lack of interest
5. Travel to exercise center was too time-consuming and expensive

Researchers did not expect the relatively high attrition rates because most of the police officers were at the middle-management level (supervisors and administrators). They anticipated that the officers would have sufficient control over their schedules to plan enough time for exercise. This illustrates a unique behavior pattern in dropouts from an exercise program. Most of the attrition reasons listed by the dropouts in this particular study involved time limitations. Oldridge (1979) and Andrew and Parker (1979) also found that lack of time was a major determinant of exercise program attrition in post-myocardial infarction patients. The subjects also listed lack of enthusiasm for the program as a cause of attrition. Lack of time and lack of enthusiasm most likely coincide; employees may indicate that lack of time is the major obstacle to participation when, in actuality, lack of enthusiasm is the problem. For example, in the study by Gettman et al. (1983), the dropouts from the unsupervised exercise program indicated "too much time required to travel to the exercise location" as the problem. In reality, the dropouts traveled less distance (2.8 miles) than the unsupervised compliers (2.9 miles). The



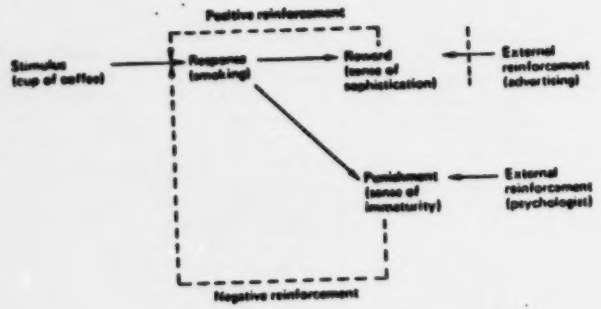

(a) Conventional concept of behavior




(b) Skinnerian concept of behavior

*Fig. 4.1.* Diagrams contrasting conventional and Skinnerian concepts of behavior.





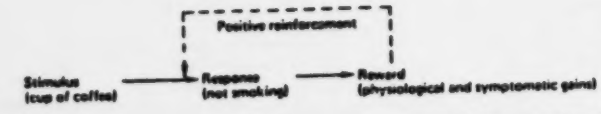




*Fig. 4.2.* Application of Skinnerian theory to treatment of the habit smoker [based on a concept of *Shephard* et al., 1972].

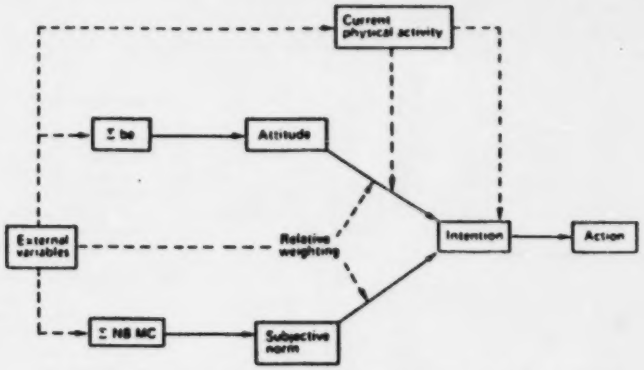



*Fig. 4.3.* The Fishbein model of behavior [as adapted by *Godin*, 1983]. b = *Behavioral beliefs*, the views the subject has about the outcome of a particular behavior. e = *Outcome evaluation*, the subject's evaluation of positive and negative consequences that would stem from a particular pattern of behavior. NB = *Normative beliefs*, the subject's perception of beliefs held by 'significant others', such as a close friend. MC = *Motivation to comply* with the beliefs of significant others.

*Table 4.VII.* Relative ranking of attributes in *Kenyon*'s 'attitudes towards physical activity' investory [based on an analysis of *Sidney* et al., 1983]

| Attribute ranking | Men | | | Women | |
|---|---|---|---|---|---|
| | young | middle-aged | elderly | young | elderly |
| 1 | social | esthetic | esthetic | esthetic | esthetic |
| 2 | cathartic | cathartic | health | cathartic | health |
| 3 | health | social | social | social | cathartic |
| 4 | esthetic | health | cathartic | health | social |

*Table 4.VI.* Ranking of *Kenyon*'s 'attitudes towards physical activity' inventory in relation to participation in an employee fitness program (based on data obtained in Toronto Life Assurance Study)

| Non-participants | Dropouts | Low adherents | High adherents |
|---|---|---|---|
| Cathartic | cathartic | cathartic | cathartic |
| Health | social | social | esthetic |
| Esthetic | esthetic | health | health |
| Social | health | esthetic | social |
| Esthetic | esthetic | esthetic | esthetic |
| Health | health | health | health |
| Social | cathartic | social | cathartic |
| Cathartic | social | cathartic | social |

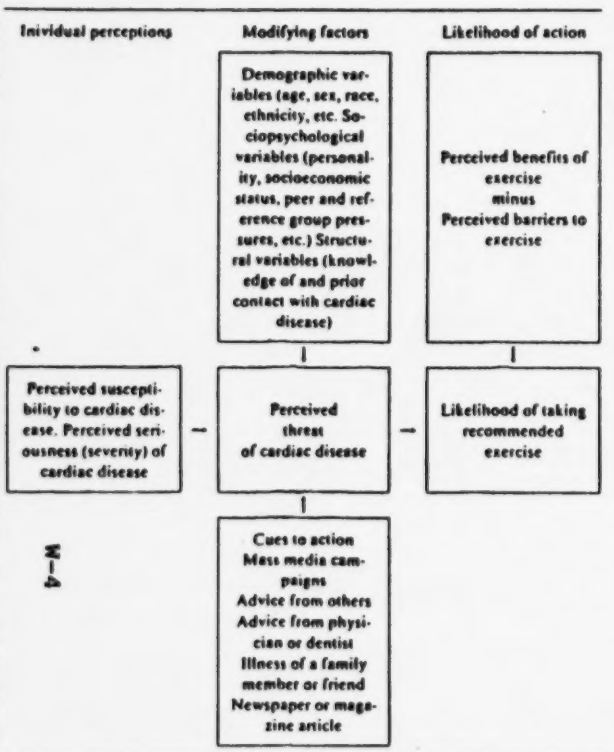



*Fig 4.4.* Application of the 'health belief model' to the prediction of a specific behavior (taking exercise to prevent cardiac disease), based on a concept of *Becker and Maiman* (1975).

## *Educating and Motivating Program Participants*

Unfortunately, the education and motivation components of an exercise program are often underemphasized (Franklin, 1978). Consequently, negative variables may outweigh the positive variables affecting sustained participant interest and enthusiasm (Figure 2). Such imbalance leads to poor adherence and a decline in program effectiveness.

Exercise programs for adults should include an educational component and selected motivational strategies (Franklin, 1986).

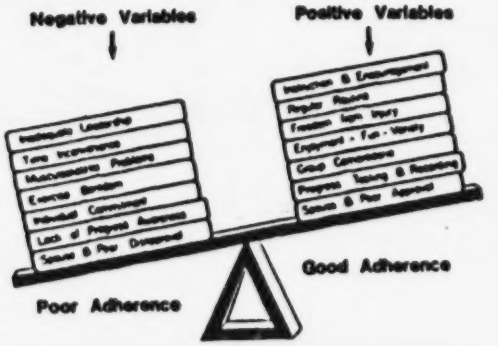



Figure 2 Programmatic and related variables affecting adherence to an exercise training program. Oftentimes, the negative variables outweigh the positive variables causing poor adherence.

### *Education Component*

Education of participants should serve as an integral part of a physical fitness program and include substantive information on biomechanics, caloric expenditure, appropriate exercise intensity, frequency, duration, and modes of training (Franklin, 1986), the concept of perceived exertion (Borg, 1970), the importance of warm-up and cool-down, exercise myths and misconceptions, suitable exercise clothing and shoes, nutrition, and the effects of environmental conditions on performance. Participants should also be cautioned against certain proscriptions that counteract the benefits of exercise and/or may be potentially hazardous, such as exercise during illness, cigarette smoking, alcohol consumption, and spasmodic, high-intensity exercise (Hellerstein & Franklin, 1984).

Several programmatic variables, which include films, booklets, and lectures, can be used to promote the educational component. Such aids can help give participants a better understanding of the health benefits of regular physical activity. Bulletin boards, murals, and a physical fitness newsletter (Figure 3) can also be used to provide useful information to participants. Finally, periodic individual or group meetings for participants and spouses allow for the discussion of topics such as exercise prescription, diet, and weight control.

In addition to educating participants, motivating them to initiate and continue exercise training programs is necessary.

### *Motivational Strategies* M-8

Motivation is a critical factor in exercise program effectiveness, safety, and long-term compliance (McHenry, 1974; Stoedefalke, 1974). Research and empirical observation suggest that the following selected exercise program modifications and motivational strategies may enhance participant interest, enthusiasm, and long-term compliance.

- *Minimize musculoskeletal injuries with a moderate exercise prescription.* Excessive frequency (> 5 days/week) or duration (> 45 minutes/session) of training offer the exerciser little additional gain in aerobic capacity ($VO_2max$), and the incidence of orthopedic injury increases disproportionately (Figure 4) (Pollock, Gettman, Milesis, Bah, Durstine, & Johnson, 1977). High-intensity exercise (> 90% $VO_2max$) is similarly associated with an injury rate of at least 50% (Kilbom, Hartley, Saltin, Bjure, Grimby, & Astrand, 1969; Mann et al., 1969) although it provides little or no additional cardiorespiratory improvements. A recommended program for the previously sedentary adult is to exercise 20 to 30 minutes, 3 days per week, at an intensity level of 50% to 70% $VO_2max$ (Figure 5). Attention to warm-up, using proper walking or running shoes, and training on appropriate terrain (avoiding hard and uneven surfaces) should aid in decreasing attrition due to injury.
- *Encourage group participation.* Poorer exercise compliance has been observed in individual programs than in those incorporating group dynamics (Massie & Shephard, 1971; Wilhelmsen et al., 1975). Approximately 90% of adult exercisers prefer group programs to those in which one exercises alone (Heinzelman & Bagley, 1970). The social reinforcement and comaraderie and companionship associated with a group program apparently may facilitate increased exercise compliance.

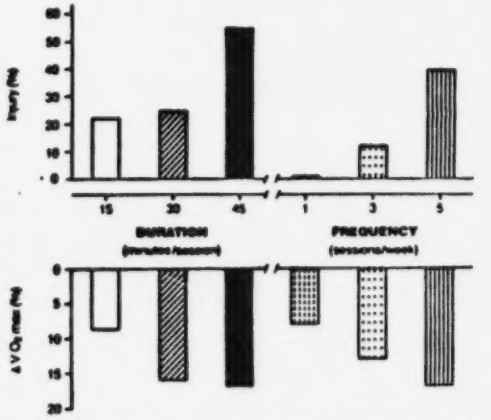



Figure 4 Relationships among exercise frequency and duration, improvement in maximal oxygen consumption, and the incidence of orthopedic injury. Above an exercise duration of 30 minutes/session or a frequency of 3 sessions/week, additional improvement in $VO_2max$ is small, and the injury rate increases disproportionately. Note: Adapted from "Effects of Frequency and Duration of Training on Attrition and Incidence of Injury," by M. L. Pollock, J. R. Gettman, C. A. Milesis, M. D. Bah, J. L. Durstine, and R. B. Johnson, 1977, [illegible] and Science in Sports.

# ANNEXE X

## La participation des cégepien-ne-s aux activités physiques et sportives para-scolaires programmés.

**Source:** LAROUCHE, René; La pratique de l'activité physique de type para-scolaire au niveau collégial; Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval; 1976.

**Source:** LAROUCHE, René; La participation des étudiants aux activités physiques ou sportives para-scolaires programmées dans les Cégeps du Québec: Thèse de maîtrise en sociologie; Université Laval, Faculté des sciences sociales; 1979 pp. 31 à 38, 107, 113, 128, 163.

EXTRAIT DE: LAROUCHE, René

LA PARTICIPATION DES ETUDIANTS AUX ACTIVITES
PHYSIQUES OU SPORTIVES PARA-SCOLAIRES
PROGRAMMEES DANS LES CEGEPS DU QUEBEC

Thèse de maîtrise en Sociologie
UNIVERSITE LAVAL, 1979

## 2.2 LE CADRE CONCEPTUEL

Il importe de proposer une définition relativement précise des termes qui seront utilisés, afin de restreindre les ambiguités inhérentes au fait que le mot, en tant qu'image recouvrant une réalité sociale spécifique, demeure malgré tout une abstraction pouvant être interprétée avec de multiples nuances. En procédant à l'examen de la revue de la littérature, nous n'avons pu trouver nulle part de concept construit, prêt à être analysé, en fonction de l'objet de notre recherche. Dans le but de pallier à cette carence, nous allons définir de façon opérationnelle la participation tout en précisant de façon descriptive le sens des principaux termes que nous utiliserons lors de la présente étude. Une telle façon de circonscrire l'objet social à observer nous apparaît convenable, puisque nous ne cherchons pas à faire, avec la présente étude, une analyse critique de la participation des étudiants aux activités physiques ou sportives para-scolaires, tâche qui nécessiterait la construction d'un cadre théorique plus élaboré, sur les plans de l'abstraction et de la généralisation.

### 2.2.1 La participation

Au sens étymologique, le terme participer signifie: prendre part. La participation constitue "un acte dans lequel on retrouve une volonté particulière et une volonté commune (...) la participation vise à répondre à des besoins individuels (...) tout en cherchant à atteindre des buts collectifs" (Thery, 1964:96). Outre le fait que, selon Meister, "tout milieu social développe naturellement des manières pour chaque individu de se lier aux autres, des formes de sociabilité selon Gurvitch" (Labelle, 1973:132), la participation est la résultante d'informations, d'attitudes, d'aspirations et de comportements qui reflètent à la fois la perception affective, cognitive et évaluative d'un individu vivant au sein d'une réalité sociale spécifique. D'après Meister, "lorsque l'on veut saisir l'unité du phénomène de participation, il faut étudier les aspects complémentaires d'une même conduite, c'est-à-dire étudier non seulement ce que les individus font, mais aussi ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent et ce qu'ils veulent..." (Labelle, 1973:150). Compte tenu du fait que l'information, les opinions et les attitudes, de même que les aspirations forment la toile de fond sur laquelle repose, en très grande partie, la perception de l'être humain, nous allons chercher à établir, pour chacune de ces facettes, une liste de facteurs susceptibles d'influencer le taux de participation des étudiants aux activités physiques ou sportives para-scolaires.

#### 2.2.1.1 Ce qu'ils savent (l'information)

Le fait de prendre part à ce type d'activités, ou de ne pas y participer du tout, constitue l'expression de comportements opposés. Puisque l'objectif global de notre recherche nécessite que l'on s'interroge sur ces deux types de conduites possibles, qu'en est-il, chez chacun de ces sous-groupes, du degré de suffisance de l'information reçue, de l'importance relative de diverses sources d'influences et de l'efficacité

qu'exercent sur eux les divers média d'information utilisés par le Cegep fréquenté? Que savent-ils de leurs capacités personnelles, comparativement à ce qui est exigé pour pouvoir participer aux activités offertes à l'intramural et à l'intercollégial?

2.2.1.2 Ce qu'ils pensent (leurs opinions et attitudes)

L'idée que se font les étudiants de la valeur des ressources humaines, le degré de satisfaction ou d'insatisfaction qu'ils ressentent face aux ressources matérielles, ainsi que la perception qu'ils ont du niveau de suffisance relatif à la variété et à la quantité d'activités offertes, soit à la masse, soit à l'élite, constituent une seconde liste de facteurs qui peuvent avoir une certaine influence sur le taux de participation aux activités para-scolaires.

2.2.1.3 Ce qu'ils veulent (leurs aspirations)

Sur le plan des attentes des étudiants, il nous apparaît important de connaître, outre les améliorations espérées à court terme, si ceux-ci considèrent comme souhaitable que les autorités concernées ajoutent, à la programmation des cours d'éducation physique réguliers, une séance de laboratoire obligatoire pour tous? Si tel est leur désir, quelle devrait en être la durée, la forme de participation souhaitée et les objectifs qu'ils aimeraient alors atteindre?

En ce qui concerne plus spécifiquement les participants, combien d'heures par semaine, ceux-ci seraient-ils prêts à consacrer à la pratique des activités para-scolaires, en surplus du temps qu'ils y affectent déjà; quelles sont les activités supplémentaires qu'ils aimeraient pratiquer et quelles sont les raisons qui les empêchent de ne pouvoir s'y impliquer

davantage? Peut-on considérer que les motifs évoqués représentent, pour les personnes concernées, des privations subies ou volontaires? Nous y reviendrons plus loin, lorsque nous aurons à traiter de la motivation.

2.2.1.4 Ce qu'ils font (leurs comportements)

Indépendamment du fait que tous les Cegeps n'offrent pas à leurs étudiants les mêmes possibilités de pratique des activités physiques ou sportives para-scolaires, et que certaines institutions doivent faire face à des difficultés particulières sur le plan des ressources humaines, matérielles ou financières lorsqu'arrive le moment d'organiser certaines activités para-scolaires destinées soit à la masse, soit à l'élite, l'observation du comportement des étudiants, selon diverses modalités, nous offre une grille de lecture de leur conduite. A l'intérieur de chaque type de programmation (intramurale et intercollégiale) nous distinguerons cinq aspects ayant trait à l'implication des étudiants dans les activités physiques ou sportives para-scolaires.

a) Le statut de participant et de non-participant

Pour les besoins de la présente étude nous allons considérer comme participant, l'étudiant qui consacre à chaque semaine, une ou plusieurs heures de son temps à la pratique d'une ou plusieurs activités offertes soit à l'intramural, soit à l'intercollégial; le non-participant étant celui qui ne s'implique pas du tout, ou qui le fait durant moins d'une heure durant la semaine.

b) L'intensité de l'implication du participant

L'intensité a trait au nombre d'heures que l'étudiant consacre à la pratique des activités physiques ou sportives para-scolaires à chaque semaine.

c) Le caractère de sa participation

Lorsque l'étudiant participe à une activité physique ou sportive à chaque semaine, durant une session, nous considérons qu'il pratique celle-ci de façon régulière; lorsqu'il la pratique seulement de temps à autre, nous estimons qu'il participe alors de façon occasionnelle.

d) La forme d'implication

En se référant à la typologie de Nixon (1976:46-47), l'adepte qui prend part à des activités sportives peut le faire de façon primaire directe (ex.: joueur) ou indirecte (ex.: arbitre). Bien qu'il puisse aussi s'impliquer de façon secondaire directe (ex.: journaliste), ou indirecte (ex.: spectateur), nous ne tiendrons pas compte de ces deux dernières catégories de participants.

e) Le type d'implication

Au moment où l'étudiant prend part à une activité physique ou sportive para-scolaire, il le fait soit en vue de s'entraîner" à la pratique de cette activité (se familiariser, s'améliorer, se récréer, etc.), ou pour répondre aux exigences de la compétition formelle.

f) Le genre d'activité pratiquée: individuelle, duelle, collective.

D'autres aspects du comportement des étudiants pourraient être étudiés. Les six que nous venons de décrire nous apparaissent cependant les plus importants à observer. Aux trois facettes que Meister considère comme des pré-requis à la participation (ce que l'individu sait, pense et veut), nous aimerions en ajouter une quatrième en nous référant à l'approche psycho-sociale du comportement: quelles sont les motivations qui incitent les étudiants à prendre part aux activités physiques ou sportives para-scolaires?

2.2.1.5 Ce qui les incite (leurs motivations)

L'étude de la motivation représente une tâche complexe à entreprendre puisque le motif exprime à la fois un trait dynamique de la personnalité et la perception subjective découlant de l'expérience vécue par un individu, membre d'une collectivité qui s'est donnée certaines règles de conduite permises et d'autres interdites. Ainsi, l'idée première du motif implique une certaine ambivalence puisqu'on peut le décrire "comme un chaînon indissociable de la conduite individuelle et des valeurs collectives (Dumais, 1975:22), ou comme "la traduction d'une motivation profonde qui est imposée à l'individu par son contexte social" (Colette, 1966:151).

Une seconde difficulté apparaît dû au fait que la motivation, en tant que "condition interne de la personne qui provoque les actions ou les sentiments" (Allport, 1970:178), constitue d'abord l'un des objets de la psychologie et, "même si les sociologues préfèrent recourir aux énoncés de motifs plutôt qu'à la motivation, ils ne peuvent faire abstraction du point de vue psychologique" (Dumais, 1975:22). Précisant ensuite sa pensée sur ce sujet, Dumais mentionne que: "tout en recourant à un processus analogue d'imputation, la conception sociologique du motif n'effectue pas nécessairement un renversement de la perspective psychologique, mais plutôt un déplacement des sources de la motivation" (1975:23).

Un troisième obstacle à l'étude de la motivation provient du fait que l'énoncé du motif, évoqué en vue de justifier une conduite, "appartient déjà à une classe d'événements qui sont significatifs dans le milieu concerné, à cause des règles de convenance et d'inconvenance existantes" (Dumais, 1975:26), laissant alors entrevoir que les motifs, qui sont susceptibles d'être considérés comme pertinents par certains, peuvent différencier d'un individu à l'autre et, d'une situation ou d'une région à l'autre.

Dû au fait "qu'un comportement répond souvent à une combinaison de diverses motivations qui peuvent s'unir, s'opposer, trouver un compromis"

(Colette, 1966:150), la dynamique qui pousse un être humain à adopter telle conduite est donc, d'une part, difficilement saisissable. D'autre part, sachant que "tout acte humain est motivé soit par une intention, un désir, un but, un intérêt, un mobile, un motif (...) une volonté de choix, une préférence" (Colette, 1966:128), l'étude de la motivation, à travers l'objet du motif, devrait nous permettre de préciser non seulement l'intention de l'étudiant lorsqu'il prend part ou non aux activités physiques ou sportives para-scolaires, mais aussi de savoir s'il le fait en vue de répondre à une sollicitation interne (personnelle), ou externe (sociale).

Bien que, là encore, il soit difficile d'établir une ligne de démarcation très précise dû au fait que "toutes les motivations sont personnelles" (Colette, 1966:149), (...) et que, d'autre part, "elles sont imposées à l'individu par son contexte social" (Colette, 1966:151), nous allons considérer que les motivations sont personnelles et répondent à une sollicitation interne lorsqu'un individu "obéit à des besoins propres qu'il cherche à satisfaire" (Colette, 1966:150). Nous allons inclure dans cette catégorie, les connaissances à acquérir, les habiletés à développer, la valorisation d'éléments spécifiques ainsi que le comportement habituel ou choisi.

Quant aux motivations à caractère externe (social), celles-ci se rapportent surtout aux personnes qui peuvent avoir une influence sur l'étudiant comme les pairs, le personnel directement impliqué dans la pratique de ces activités: professeurs, entraîneurs, animateurs; les membres de la famille: père, mère, frère(s) et soeur(s), de même que toutes autres formes d'influences externes telles que les modalités de participation, la publicité, les symboles ou tout autre élément qui est susceptible d'agir comme stimulus capable d'amener l'étudiant à prendre part, de façon active ou passive, aux activités physiques ou sportives para-scolaires.

L'étude de la motivation, à partir de ce qui originellement amène un individu à recourir à telle raison particulière, relève de la psychologie. N'étant pas psychologue de formation, nous allons plutôt centrer notre attention sur l'objet du motif évoqué. Cette façon de procéder nous semble justifiée parce que "l'énoncé du motif est validé quand le destinataire le reçoit comme une 'bonne raison'" (Dumais, 1975:28).

Pour résumer ce bref exposé sur la motivation, nous tenons à préciser à nouveau qu'il nous apparaît nécessaire que, dans toute étude portant sur la participation, l'on tienne compte des motifs évoqués par les sujets concernés, dans le but de justifier leur conduite passive ou active. Cela révèle leur croyance en des intérêts qui "portent en eux les germes d'une action, à condition que le milieu offre les occasions favorables à leur développement et à leur expression" (Colette, 1966:151).

2.2.1.6 Les index

Afin de pouvoir analyser de façon synthétique les nombreuses raisons évoquées tant par les participants que les non-participants, nous avons classifié l'objet des divers motifs de manière à ce que ceux-ci puissent former un ensemble d'indicateurs pouvant logiquement être regroupés en plusieurs index. En tant que "mesure qualitative qui permet de classer les individus selon un ordre" (Tremblay-Fortin, 1964:377) l'index constitue une mesure basée sur une opération du chercheur et elle suppose que "l'individu se classe lui-même par rapport à chacune des caractéristiques particulières qui composent l'index puisque c'est lui qui choisit une réponse. Mais c'est le chercheur qui décide d'avance quelles caractéristiques vont être combinées en index et quel poids va avoir chaque réponse" (Gagnon, 1979:5). Pour construire les divers index, nous avons tenu compte des nombreuses caractéristiques relevées lors de la revue de la littérature et de la pré-enquête. En nous référant à l'objet du motif évoqué par les

participants, chaque indicateur fut inséré à l'intérieur d'un index se rattachant soit aux motivations internes ou externes, tandis que les raisons mentionnées par les non-participants ont été regroupées au sein des index se rapportant aux privations volontaires ou subies.

Dans le but d'avoir une perception plus spécifique de la façon dont cet instrument de mesure fut utilisé, nous allons faire état des caractéristiques particulières que nous avons retenues au sein des douze index construits en fonction de la présente recherche, tout en y ajoutant, pour chacun d'entre eux, la matrice des coefficients d'association gamma. Bien que certains coefficients d'association gamma soient assez faibles, nous avons quand même tenu à conserver quelques-uns des indicateurs susceptibles d'être remis en question compte tenu du fait que notre recherche prend davantage une dimension exploratoire sur cet aspect de la participation. Enfin, un certain poids a été attribué à chaque motif évoqué lorsque celui-ci représentait pour l'étudiant une raison ayant soit une très grande importance (5 points), une grande importance (4 points), une importance moyenne (3 points), une faible importance (2 points) ou une très faible importance (1 point). Le nombre précédant chaque caractéristique évoquée indique le numéro de la question figurant à l'intérieur du questionnaire utilisé pour recueillir les données.

## TABLEAU SYNTHESE "A"

L'influence du contexte familial sur le taux de participation des étudiants aux activités physiques ou sportives para-scolaires offertes par le Cegep qu'ils fréquentent

| LE CONTEXTE FAMILIAL* | GARCON | FILLE | TOTAL |
|---|---|---|---|
| - Le revenu du père | + | + | + |
| - L'occupation principale du père | + | + | + |
| - L'occupation principale de la mère | + | (+)si col blanc | + |
| - La scolarité du père | + | + | + |
| - La scolarité de la mère | + | (+)si secondaire | + |
| - Le nombre d'enfants dans la famille | (+)si 1 ou 3 | (+)si 1 | ± |
| - Le nombre de frères | ± | (+)si 3<br>(-)si 6 ou plus | ± |
| - Le nombre de soeurs | ± | ± | ± |
| - Le rang occupé au sein de la famille | (-)si le 1e | (+)si le 4e | (+)si le 4e |
| - Le comportement sportif du père | ± | + | + |
| - Le comportement sportif de la mère | ± | + | ± |
| - Le comportement sportif des frères | + | + | + |
| - Le comportement sportif des soeurs | (+) si elle(s) participe(nt) régulièrement | | |
| - L'attitude des parents envers la pratique des activités physiques ou sportives: | | | |
| . durant les heures de classe | + | + | + |
| . en dehors des heures de classe | + | + | + |

*La présence de chacun de ces facteurs semble: augmenter (+), diminuer (-), ou n'avoir guère d'influence sur le taux de participation (±).

## TABLEAU SYNTHESE "B"

L'influence du contexte environnemental sur le taux de participation des étudiants aux activités physiques ou sportives para-scolaires offertes par le Cegep qu'ils fréquentent

| LE CONTEXTE ENVIRONNEMENTAL | GARCON | FILLE | TOTAL |
|---|---|---|---|
| - Les amis(es) sont des sportifs(ves) | + | + | + |
| - Principale source d'influence pour les activités: | | | |
| . intramurales | les amis | les amis | les amis |
| . intercollégiales | l'entraîneur affecté à ce sport au Cegep et les amis | | |

*La présence de ces facteurs semble augmenter (+) le taux de participation.

## TABLEAU SYNTHESE "C"

L'influence du "contexte global" dans lequel l'étudiant a pu pratiquer son activité sportive préférée à l'époque où il poursuivait ses études au niveau secondaire

| LE CONTEXTE GLOBAL* | GARCON | FILLE | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Pratique régulièrement l'activité sportive préférée depuis: | | | |
| . l'école élémentaire | 9-8 années élémentaires 3-4 | 7-6 années élémentaires 5-6 | 7-6 années élémentaires 5-6 |
| . l'école secondaire | 1 à 4 années sec. 2-3-4-5 | 3 à 5 années sec. 1-2-3 | 3 à 4 années secondaires 2-3 |
| . le taux le plus bas se situe en: | secondaire 1 | secondaire 4-5 | secondaire 5 |
| Diverses opportunités d'avoir pu pratiquer régulièrement l'activité physique ou sportive préférée à l'école durant les heures régulières de classe (a, b) et en dehors (c,d) de celles-ci: | | | |
| a) cours d'éducation physique | 52.9% | 41.3% | 47.1% |
| b) cours à option | 55.8% | 49.0% | 52.4% |
| c) activités intramurales | 67.4% | 73.4% | 70.4% |
| d) activités intercollégiales | 66.0% | 69.6% | 67.8% |
| Principales sources d'influence | un entraîneur sportif hors du milieu scolaire | | |
| Principaux endroits de pratique | centre de loisirs | école/centre de loisirs/ici et là | mixité d'endroits |
| Distance (milles) entre le lieu de résidence et: | | | |
| . l'endroit de pratique | (+)si entre 1-3 m. (-)si plus de 11 m. | (±) (-)si entre 4-10 m. | (+)si entre 1-3 m. |
| . l'école | (±) | (+)si moins 1 m. (-)si plus 11 m. | (-)si plus 11 m. |
| Dimensions de la ville où l'étudiant a vécu: | | | |
| . durant ses études collégiales | (+)si grande | (-)si grande | (±) |
| . durant ses études secondaires | (-)si moyenne | (+)si grande | (±) |

*La présence de chacun de ces facteurs semble: augmenter(+), diminuer(-), ou n'avoir guère d'influence sur le taux de participation (±).

## TABLEAU SYNTHESE "D"

Les divers types de privations ressenties par les étudiants qui ne participaient pas aux activités physiques ou sportives programmées par leur Cegep, à l'intramural, lors de la session hiver: 1976

| Types de privations ressenties par les non-participants | Coefficient gamma | Niveau de privation | Effet selon le sexe* |
|---|---|---|---|
| A- PRIVATIONS VOLONTAIRES: | | | |
| a) participation à d'autres activités para-scolaires | .68 | élevé | F > G |
| b) valorisation de l'aspect académique | .13 | faible | F = G |
| B- PRIVATIONS SUBIES: | | | |
| c) niveau de compétition sportif trop élevé | .33 | élevé | F > G |
| d) manque de capacités sur le plan physique ou sportif | .11 | faible | F = G |
| e) manque d'informations | .39 | élevé | F > G |
| f) agents assignés à ces activités | .33 | élevé | F > G |
| g) conflit d'horaire | .51 | élevé | F > G |

*L'effet est visualisé par les symboles exprimés ci-dessous, entre les parenthèses:

Lorsque les privations sont ressenties davantage (>), de façon similaire (=), ou moindre (<) par les individus appartenant au sexe masculin (G) ou féminin (F).

TABLEAU 10 (Q-36)

## LES ACTIVITES PRATIQUEES A LA SESSION HIVER 1976 SELON LE TYPE DE PROGRAMMATION

### PROGRAMMATION INTRAMURALE

| | ACTIVITES | Ont pratiqué l'activité en hiver 1976 (N) | Ont pratiqué l'activité de façon régulière en hiver 1976 N |
|---|---|---|---|
| 1. | Aiki-Do | 0 | 0 |
| 2. | Athlétisme | 13 | 2 |
| 3. | Auto-défense | 0 | 0 |
| 4. | Badminton | 128 | 47 |
| 5. | Balle au mur | 6 | 3 |
| 6. | Ballon-balai | 2 | 1 |
| 7. | Baseball | 21 | 6 |
| 8. | Basketball | 78 | 41 |
| 9. | Boxe | 0 | 0 |
| 10. | Camping | 7 | 3 |
| 11. | Canot-camping | 3 | 0 |
| 12. | Canoe-kayak | 1 | 0 |
| 13. | Conditionnement physique | 70 | |
| 14. | Crosse | 0 | 0 |
| 15. | Cross country | 7 | 3 |
| 16. | Curling | 0 | 0 |
| 17. | Cyclotourisme | 17 | 9 |
| 18. | Danse ballet-jazz | 11 | 6 |
| 19. | Danse folklorique | 7 | 3 |
| 20. | Danse moderne | 10 | 5 |
| 21. | Education physique adaptée | 3 | 0 |
| 22. | Equitation | 2 | 0 |
| 23. | Entraînement | 15 | 9 |
| 24. | Escalade | 1 | 1 |
| 25. | Escrime | 8 | 3 |
| 26. | Football | 12 | 3 |
| 27. | Golf | 3 | 1 |
| 28. | Gouret salon | 0 | 0 |
| 29. | Gymnastique sportive | 3 | 1 |
| 30. | Haltérophilie | 4 | 2 |
| 31. | Handball | 48 | 17 |
| 32. | Hockey sur gazon | 3 | 0 |
| 33. | Hockey sur glace | 27 | 12 |
| 34. | Jogging | 0 | 0 |
| 35. | Judo | 9 | 7 |
| 36. | Karaté | 6 | 5 |
| 37. | La lutte | 1 | 0 |
| 38. | Nage synchronisée | 0 | 0 |
| 39. | Natation | 48 | 22 |
| 40. | Parachutisme | 3 | 0 |
| 41. | Patinage | 0 | 0 |
| 42. | Patinage artistique | 1 | 0 |
| 43. | Patinage vitesse | 0 | 0 |
| 44. | Ping Pong | 0 | 0 |
| 45. | Plongée sous-marine | 11 | 3 |
| 46. | Plongeon | 2 | 1 |
| 47. | Polo aquatique | 3 | 2 |
| 48. | Quilles | 1 | 0 |
| 49. | Racquet ball | 4 | 2 |
| 50. | Randonnée pédestre | 2 | 0 |
| 51. | Sécurité aquatique | 2 | 1 |
| 52. | Ski alpin | 21 | 10 |
| 53. | Ski aquatique | 2 | 1 |
| 54. | Ski nordique | 20 | 11 |
| 55. | Soccer | 1 | 0 |
| 56. | Softball | 5 | 1 |
| 57. | Sport orientation | 2 | 0 |
| 58. | Squash | 0 | 0 |
| 59. | Tennis | 27 | 10 |
| 60. | Tir à l'arc | 6 | 3 |
| 61. | Tir à la carabine | 0 | 0 |
| 62. | Touch football | 1 | 1 |
| 63. | Voile | 1 | 0 |
| 64. | Volleyball | 87 | 48 |
| 65. | Yoga | 2 | 2 |
| 66. | Autres | 10 | 7 |

### PROGRAMMATION INTER COLLEGIALE

| | ACTIVITES | Ont pratiqué l'activité en hiver 1976 (N) | Ont pratiqué l'activité de façon régulière en hiver 1976 N |
|---|---|---|---|
| 1. | Aiki-Do | 0 | 0 |
| 2. | Athlétisme | 6 | 3 |
| 3. | Auto-défense | 0 | 0 |
| 4. | Badminton | 16 | 8 |
| 5. | Balle au mur | 0 | 0 |
| 6. | Ballon-balai | 4 | 3 |
| 7. | Baseball | 3 | 1 |
| 8. | Basketball | 20 | 15 |
| 9. | Boxe | 0 | 0 |
| 10. | Camping | 1 | 0 |
| 11. | Canot-camping | 3 | 2 |
| 12. | Canoe-kayak | 0 | 0 |
| 13. | Conditionnement physique | 8 | 4 |
| 14. | Crosse | 0 | 0 |
| 15. | Cross country | 0 | 0 |
| 16. | Curling | 20 | 0 |
| 17. | Cyclotourisme | 3 | 2 |
| 18. | Danse ballet-jazz | 0 | 0 |
| 19. | Danse folklorique | 0 | 0 |
| 20. | Danse moderne | 0 | 0 |
| 21. | Education physique adaptée | 1 | 0 |
| 22. | Equitation | 0 | 0 |
| 23. | Entraînement | 5 | 4 |
| 24. | Escalade | 0 | 0 |
| 25. | Escrime | 3 | 1 |
| 26. | Football | 24 | 16 |
| 27. | Golf | 1 | 0 |
| 28. | Gouret salon | 0 | 0 |
| 29. | Gymnastique sportive | 0 | 0 |
| 30. | Haltérophilie | 1 | 1 |
| 31. | Handball | 10 | 6 |
| 32. | Hockey sur gazon | 0 | 0 |
| 33. | Hockey sur glace | 7 | 4 |
| 34. | Jogging | 0 | 0 |
| 35. | Judo | 5 | 3 |
| 36. | Karaté | 0 | 0 |
| 37. | La lutte | 1 | 0 |
| 38. | Nage synchronisée | 2 | 0 |
| 39. | Natation | 13 | 8 |
| 40. | Parachutisme | 0 | 0 |
| 41. | Patinage | 0 | 0 |
| 42. | Patinage artistique | 1 | 0 |
| 43. | Patinage vitesse | 0 | 0 |
| 44. | Ping Pong | 0 | 0 |
| 45. | Plongée sous-marine | 0 | 0 |
| 46. | Plongeon | 1 | 0 |
| 47. | Polo aquatique | 2 | 0 |
| 48. | Quilles | 0 | 0 |
| 49. | Racquet ball | 0 | 0 |
| 50. | Randonnée pédestre | 0 | 0 |
| 51. | Sécurité aquatique | 1 | 0 |
| 52. | Ski alpin | 0 | 0 |
| 53. | Ski aquatique | 0 | 0 |
| 54. | Ski nordique | 1 | 0 |
| 55. | Soccer | 1 | 0 |
| 56. | Softball | 1 | 0 |
| 57. | Sport orientation | 0 | 0 |
| 58. | Squash | 0 | 0 |
| 59. | Tennis | 2 | 1 |
| 60. | Tir à l'arc | 3 | 0 |
| 61. | Tir à la carabine | 0 | 0 |
| 62. | Touch football | 0 | 0 |
| 63. | Voile | 0 | 0 |
| 64. | Volleyball | 34 | 23 |
| 65. | Yoga | 0 | 0 |
| 66. | Autres activités | 2 | 1 |

AUTRES ACTIVITES PHYSIQUES AUXQUELLES LES SUJETS
VOUDRAIENT PARTICIPER EN PLUS DE CELLES AUXQUELLES ILS PARTICIPENT DEJA
A L'INTERIEUR DE LA PROGRAMMATION SPORTIVE PARA-SCOLAIRE

| ACTIVITES SPORTIVES | TYPE DE PROGRAMMATION | |
|---|---|---|
| | INTRA-MURAL | INTER-COLLEGIAL |
| 1. Aiki-Do | 1 | 0 |
| 2. Athlétisme | 2 | 4 |
| 3. Auto-défense | 1 | 0 |
| 4. Badminton | 27 | 15 |
| 5. Balle au mur | 1 | 0 |
| 6. Ballon balai | 3 | 0 |
| 7. Baseball | 9 | 5 |
| 8. Basketball | 8 | 15 |
| 9. Boxe | 4 | 2 |
| 10. Camping | 1 | 0 |
| 11. Canot-camping | 4 | 3 |
| 12. Canoe-kayak | 4 | 1 |
| 13. Conditionnement physique | 10 | 0 |
| 14. Crosse | 5 | 1 |
| 15. Cross country | 3 | 1 |
| 16. Curling | 0 | 0 |
| 17. Cyclotourisme | 6 | 1 |
| 18. Danse ballet-jazz | 2 | 3 |
| 19. Danse folklorique | 1 | 0 |
| 20. Danse moderne | 2 | 0 |
| 21. Education physique adaptée | 0 | 0 |
| 22. Equitation | 13 | 2 |
| 23. Entraînement | 0 | 0 |
| 24. Escalade | 1 | 2 |
| 25. Escrime | 9 | 4 |
| 26. Football | 9 | 9 |
| 27. Golf | 7 | 1 |
| 28. Gouret salon | 2 | 0 |
| 29. Gymnastique sportive | 7 | 2 |
| 30. Haltérophilie | 3 | 0 |
| 31. Handball | 13 | 18 |
| 32. Hockey sur gazon | 1 | 1 |
| 33. Hockey sur glace | 8 | 4 |
| 34. Jogging | 1 | 0 |
| 35. Judo | 3 | 7 |
| 36. Karaté | 3 | 0 |
| 37. Lutte | 3 | 0 |
| 38. Nage synchronisée | 1 | 0 |
| 39. Natation | 10 | 5 |
| 40. Parachutisme | 11 | 3 |
| 41. Patinage | 1 | 0 |
| 42. Patinage artistique | 1 | 0 |
| 43. Patinage vitesse | 1 | 1 |
| 44. Ping pong | 2 | 0 |
| 45. Plongée sous-marine | 10 | 0 |
| 46. Plongeon | 5 | 0 |
| 47. Polo aquatique | 3 | 3 |
| 48. Quilles | 7 | 0 |
| 49. Racquet ball | 2 | 1 |
| 50. Randonnée pédestre | 3 | 1 |
| 51. Sécurité aquatique | 2 | 1 |
| 52. Ski alpin | 13 | 3 |
| 53. Ski aquatique | 5 | 2 |
| 54. Ski nordique | 11 | 4 |
| 55. Soccer | 11 | 4 |
| 56. Softball | 4 | 1 |
| 57. Sport orientation | 1 | 1 |
| 58. Squash | 5 | 0 |
| 59. Tennis | 35 | 11 |
| 60. Tir à l'arc | 14 | 2 |
| 61. Tir à la carabine | 0 | 0 |
| 62. Touch football | 2 | 0 |
| 63. Voile | 3 | 3 |
| 64. Volleyball | 28 | 21 |
| 65. Yoga | 5 | 1 |
| autres activités | 7 | 1 |

TABLEAU 40 A

Niveau d'importance des motivations à caractère internes et externes mentionnées par les étudiants(es) de niveau collégial qui participent aux activités physiques et/ou sportives programmées à l'inter-collégial.

| | MOTIVATIONS INTERNES | MOYENNE (*) | MOTIVATIONS EXTERNES |
|---|---|---|---|
| 1 (1) | cela me permet d'améliorer et/ou de maintenir une bonne condition physique<br>DEVELOPPEMENT | 4.38<br>(4.25)• | |
| 2 (2) | j'aime la pratique des sports en général<br>VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 4.17<br>(4.13) | |
| 3 (5) | la pratique des sports joue un rôle très important dans ma vie<br>VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 4.03<br>(3.77) | |
| 4 (8) | j'aime l'atmosphère propre à la compétition<br>VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 4.01<br>(3.46) | |
| 5 (4) | les sports collectifs sont plaisants à pratiquer<br>VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 3.95<br>(3.76) | |
| | | 3.89<br>(3.80) | 6 (3) j'y vois là l'occasion de vivre des moments agréables avec des amis(es)<br>INFLUENCE DES PAIRS |
| 7 (7) | je me fixe là un défi personnel<br>VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 3.84<br>(3.47) | |
| 8 (9) | cela me permet de développer des habiletés sportives spécifiques<br>DEVELOPPEMENT | 3.76<br>(3.37) | |
| | | 3.77<br>(3.00) | 9 (19) le personnel qui s'occupe de nous lors de ces moments-là est très compétent<br>AGENT DIRECTEMENT IMPLIQUE |

• le chiffre entre parenthèses ( ) indique la position qu'a obtenue cette raison chez les participants à l'intramural.

(suite) TABLEAU 40 A

| | MOTIVATIONS INTERNES | MOYENNE (X) | | MOTIVATIONS EXTERNES |
|---|---|---|---|---|
| | | 3.72 (3.11) | 10 (16) | le personnel assigné à ces activités est en général compétent<br>AGENTS DIRECTEMENT IMPLIQUES |
| 11 (6) | cela me permet de me changer les idées.<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | 3.65 (3.72) | | |
| 12 (28) | le niveau de compétition est élevé<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | 3.60 (2.58) | | |
| 13 (12) | c'est une façon de développer davantage ma personnalité.<br>DEVELOPPEMENT | 3.60 (3.29) | | |
| | | 3.45 (3.36) | 14 (10) | cela me permet de rencontrer des gens<br>INFLUENCE - PERSONNES |
| 15 (15) | je suis perfectionniste et j'aime bien le beau jeu.<br>DEVELOPPEMENT | 3.45 (3.13) | | |
| 16 (11) | en participant je ressens un certain sentiment de liberté<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | 3.40 (3.30) | | |
| | | 3.25 (3.23) | 17 (13) | cela sert à occuper mes temps libres<br>MODALITES DE PARTICIPATION |
| 18 (14) | c'est au niveau secondaire que j'ai pris goût à participer aux activités sportives de type parascolaire<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | 3.17 (3.20) | | |
| 19 (31) | cela me permet d'accumuler de l'expérience en vue d'une carrière dans le monde du sport: entraîneur, éducateur physique, etc.<br>DEVELOPPEMENT | 3.10 (2.47) | | |
| 20 (17) | cela me sert de moyen pour éliminer un trop plein d'énergie physique<br>VALORISATION ELEMENTS SPECIFIQUE | 3.09 (3.05) | | |
| 21 (25) | j'aime à gagner<br>VALORISATION ELEMENTS SPECIFIQUE | 3.09 (2.72) | | |

(suite) TABLEAU 40 A

| MOTIVATIONS INTERNES | MOYENNE (X) | MOTIVATIONS EXTERNES |
|---|---|---|
| | 3.08 (2.52) | 22 (30) j'aime porter les couleurs de mon école — INFLUENCE - SYMBOLES |
| | 3.05 (2.77) | 23 (23) les séances de pratique cadrent bien avec mon horaire régulier de cours — MODALITES DE PARTICIPATION |
| | 3.03 (3.03) | 24 (18) chez nous, mes frères et/ou mes soeurs aiment aussi pratiquer des activités sportives — INFLUENCE PARENTE IMMEDIATE |
| 25 (21) cela me permet de démontrer que je suis capable de fournir un bon rendement sportif — DEVELOPPEMENT | 3.01 (2.84) | |
| 26 (24) c'est une habitude que j'ai prise lorsque j'étudiais au niveau secondaire — COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | 2.95 (2.76) | |
| 27 (20) j'aime à pratiquer les sports individuels — VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | 2.78 (2.90) | |
| | 2.76 (2.59) | 28 (27) nous avons très souvent l'occasion de discuter de nos prouesses sportives entre amis — INFLUENCE DES PAIRS |
| 29 (22) je peux ainsi compléter ce que j'ai reçu dans mes cours d'éducation physique obligatoires — DEVELOPPEMENT | 2.63 (2.78) | |
| | 2.58 (2.37) | 30 (32) la publicité qui entoure l'inscription à ces activités est très bien faite — PUBLICITE |
| | 2.55 (2.16) | 31 (33) mon professeur d'éducation physique m'incite à le faire — AGENT DIRECTEMENT IMPLIQUE |
| | 2.54 (2.62) | 32 (26) les médias d'information du collège fréquenté nous invitent fréquemment à y participer — PUBLICITE |
| | 2.50 (1.98) | 33 (36) il y a une possibilité de faire des voyages — INFLUENCES DIVERSES |

(suite) TABLEAU 40 A

| MOTIVATIONS INTERNES | MOYENNE (X) | | MOTIVATIONS EXTERNES |
|---|---|---|---|
| | 2.25 (2.52) | 34 (29) | la réaction de la foule me stimule<br>INFLUENCES - PERSONNES |
| 36 (34) je pourrai maigrir<br>DEVELOPPEMENT | 2.18 (2.06) | 35 (35) | cela me fait connaître davantage dans mon CEGEP<br>PUBLICITE |
| | 2.09 (2.10) | | |
| | 2.07 (1.79) | 37 (37) | il y a des médailles/trophées en récompense<br>INFLUENCE - SYMBOLES |
| 39 (42) je désire me préparer à faire une carrière dans un sport professionnel<br>DEVELOPPEMENT | 1.86 (1.71) | 38 (40) | ce sont mes parents qui m'y incitent<br>INFLUENCE PARENTE IMMEDIATE |
| | 1.85 (1.61) | | |
| | 1.68 (1.40) | 40 (43) | j'ai parfois la chance de voir mon nom dans le journal<br>PUBLICITE |
| | 1.66 (1.74) | 41 (39) | cette participation est reconnue en terme de crédits<br>INFLUENCE - SYMBOLES |
| | 1.60 (1.65) | 42 (41) | mes amis me l'ont demandé<br>INFLUENCE DES PAIRS |
| | 1.57 (1.76) | 43 (38) | je le fais pour répondre à une demande de mes amis<br>INFLUENCE DES PAIRS |
| | 1.40 (1.39) | 44 (44) | cela me permet de bien paraître aux yeux de mes professeurs<br>AGENTS DIRECTEMENT IMPLIQUES |

## TABLEAU: 41 A

Niveau d'importance des raisons à caractère psychologique, social et physiologique mentionnées par les étudiants(es) de niveau collégial qui participent aux activités physiques et/ou sportives programmées à l'inter-collégial.

| intercollégial | intramural | | |
|---|---|---|---|
| | | PSYCHOLOGIQUE | SOCIAL |
| 1 / 4.38 | 1 / 4.25 | | |
| 2 / 4.17 | 2 / 4.13 | - j'aime la pratique des sports en général<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | |
| 3 / 4.03 | 5 / 3.77 | - la pratique des sports joue un rôle très important dans ma vie<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | |
| 4 / 4.01 | 8 / 3.40 | - j'aime l'atmosphère propre à la compétition<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | |
| 5 / 3.95 | 4 / 3.76 | - les sports collectifs sont plaisants à pratiquer<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | |
| 6 / 3.89 | 3 / 3.90 | | - j'y vois là l'occasion de vivre des moments agréables avec des amis(es)<br>INFLUENCE DES PAIRS |
| 7 / 3.84 | 7 / 3.47 | - je me fixe là un défi personnel<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | |
| 8 / 3.76 | 9 / 3.37 | - cela me permet de développer des habiletés sportives spécifiques<br>DEVELOPPEMENT | |
| 9 / 3.77 | 10 / 3.00 | | - le personnel qui s'occupe de nous lors de ces moments-là est très compétent<br>AGENTS DIRECTEMENT IMPLIQUES |

| PHYSIOLOGIQUE |
|---|
| - cela me permet d'améliorer et/ou de maintenir une bonne condition physique<br>DEVELOPPEMENT |

X-19

(suite) TABLEAU 41 A

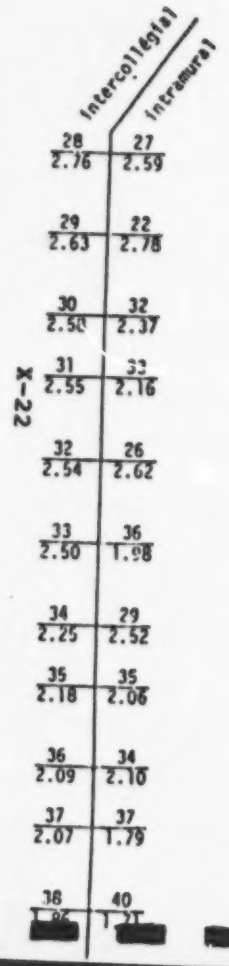
| intercollégial | intramural | PSYCHOLOGIQUE | SOCIAL | PHYSIOLOGIQUE |
|---|---|---|---|---|
| 10<br>3.72 | 16<br>3.11 | | - le personnel assigné à ces activités est en général compétent<br>AGENT DIRECTEMENT IMPLIQUE. | |
| 11<br>3.60 | 6<br>2.58 | - cela me permet de me changer les idées<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | | |
| 12<br>3.60 | 28<br>2.58 | - le niveau de compétition est élevé<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | | |
| 13<br>3.60 | 12<br>3.29 | - c'est une façon de développer davantage ma personnalité<br>DEVELOPPEMENT | | |
| 14<br>3.45 | 10<br>3.36 | | - cela me permet de rencontrer des gens<br>INFLUENCE- PERSONNES | |
| 15<br>3.45 | 15<br>3.13 | - je suis perfectionniste et j'aime bien le beau jeu<br>DEVELOPPEMENT | | |
| 16<br>3.40 | 11<br>3.30 | - en participant, je ressens un certain sentiment de liberté<br>VALORISATION ELEMENT SPECIFIQUE | | |
| 17<br>3.25 | 13<br>3.23 | | - cela sert à occuper mes temps libres<br>MODALITES DE PARTICIPATION | |
| 18<br>3.17 | 14<br>3.20 | - c'est au niveau secondaire que j'ai pris goût à participer aux activités sportives de type para-scolaire<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | | |
| 19<br>3.10 | 31<br>2.47 | - cela me permet d'accumuler de l'expérience en vue d'une carrière dans le monde du sport. Ex. entraîneur, éducateur physique, etc.<br>DEVELOPPEMENT | | |

X-20

(suite) TABLEAU 41 A

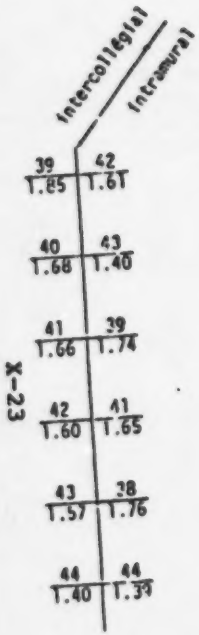
| intercollégial | intramural | PSYCHOLOGIQUE | SOCIAL | PHYSIOLOGIQUE |
|---|---|---|---|---|
| 20 | 17 | | | - cela sert de moyen pour éliminer un trop plein d'énergie physique |
| 3.09 | 3.05 | | | VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE |
| 21 | 25 | - j'aime à gagner | | |
| 3.09 | 2.72 | VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | | |
| 22 | 30 | | - j'aime porter les couleurs de mon école | |
| 3.08 | 2.52 | | INFLUENCE SYMBOLES | |
| 23 | 23 | | - les séances de pratique cadrent bien avec mon horaire régulier de cours | |
| 3.05 | 2.77 | | MODALITES DE PARTICIPATION | |
| 24 | 18 | | - chez-nous, mes frères et/ou mes soeurs aiment aussi pratiquer des activités sportives | |
| 3.03 | 3.03 | | PARENTE IMMEDIATE | |
| 25 | 21 | - cela me permet de démontrer que je suis capable de fournir un bon rendement sportif | | |
| 3.01 | 2.84 | DEVELOPPEMENT | | |
| 26 | 24 | - c'est une habitude que j'ai prise lorsque j'étudiais au niveau secondaire | | |
| 2.95 | 2.76 | COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | | |
| 27 | 20 | - j'aime à pratiquer les sports individuels | | |
| 2.78 | 2.90 | VALORISATION ELEMENTS SPECIFIQUE | | |

(suite) TABLEAU 41 A




| PSYCHOLOGIQUE | SOCIAL | PHYSIOLOGIQUE |
|---|---|---|
| | - nous avons très souvent l'occasion de discuter de nos prouesses sportives entre amis<br>INFLUENCE DES PAIRS | |
| - je peux ainsi compléter ce que j'ai reçu dans mes cours d'éducation physique obligatoires<br>DEVELOPPEMENT | | |
| | - la publicité qui entoure l'inscription à ces activités est très bien faite<br>PUBLICITE | |
| | - mon professeur d'éducation physique m'incite à le faire<br>AGENT DIRECTEMENT IMPLIQUE | |
| | - les médias d'information du Cegep nous incitent fréquemment à y participer<br>PUBLICITE | |
| | - il y a une possibilité de faire des voyages<br>INFLUENCES DIVERSES | |
| | - la réaction de la foule me stimule<br>INFLUENCES - PERSONNES | |
| | - cela me fait connaître davantage dans mon Cegep<br>PUBLICITE | |
| | | - je pourrai maigrir<br>DEVELOPPEMENT |
| | - il y a des médailles/trophées en récompense<br>INFLUENCE SYMBOLES | |
| | - ce sont mes parents qui m'y incitent<br>INFLUENCE PARENTE IMMEDIATE | |

(suite) TABLEAU 41 A




PSYCHOLOGIQUE

- je désire me préparer à faire une carrière dans un sport professionnel
  DEVELOPPEMENT

SOCIAL

- j'ai parfois la chance de voir mon nom dans le journal
  PUBLICITE
- cette participation est reconnue en terme de crédits
  INFLUENCE SYMBOLES
- mes amis me l'ont demandé
  INFLUENCE DES PAIRS
- je le fais pour répondre à une demande de mes amis
  INFLUENCE DES PAIRS
- pour bien paraître aux yeux de mes professeurs
  AGENTS DIRECTEMENT IMPLIQUES

PHYSIOLOGIQUE

TABLEAU: 42 A

Niveau d'importance des motivations à caractère interne et externe mentionnées par les étudiants(es) de niveau collégial qui ne participent pas aux activités physiques et/ou sportives programmées à l'intercollégial.

| MOTIVATIONS INTERNES | MOYENNE | MOTIVATIONS EXTERNES |
|---|---|---|
| | 3.89 (3.72) | 1-(2) je n'aime pas m'inscrire à une activité lorsque je sais qu'il ne me sera pas possible de la pratiquer de façon régulière<br>MODALITES DE PARTICIPATION |
| 3-(3) je valorise davantage l'atteinte de meilleures notes sur le plan académique<br>VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 3.85 (3.79) | 2-(1) je manque de temps dû à mes études<br>MODALITES DE PRATIQUE |
| 4-(6) pour pouvoir participer il faut avoir suffisamment développé des habiletés sportives propres au(x) sport(s) à pratiquer<br>DEVELOPPEMENT | 3.77 (3.71) | |
| 5-(4) j'ai bien d'autres choses à faire durant mes temps libres<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | 3.52 (3.25) | |
| 6-(10) j'aimerais participer à un sport en particulier au niveau inter-collégial mais je n'en maîtrise pas suffisamment les habiletés de base<br>DEVELOPPEMENT | 3.36 (3.31) | |
| 7-(5) je m'intéresse davantage aux activités sociales qu'aux sports<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | 3.33 (3.16) | |
| | 3.33 (3.30) | |
| | 3.30 (3.23) | 8-(7) les nombreuses séances de pratique nuisent à mes études<br>MODALITES DE PRATIQUE |

* le chiffre entre parenthèses ( ) indique la position qu'a obtenue cette raison chez les non-participants à l'intra-mural.

(suite) TABLEAU 42 A

| MOTIVATIONS INTERNES | MOYENNE ($\bar{X}$) | MOTIVATIONS EXTERNES |
|---|---|---|
| | 3.29 (3.11) | 9-(11) je suis obligé de travailler à temps partiel — INFLUENCES DIVERSES |
| | 3.27 (3.19) | 10-(9) les moments de pratique mis à notre disposition ne coïncident pas avec les temps libres de mon horaire — MODALITES DE PRATIQUE |
| 11(21) le niveau de compétition est trop élevé — VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 3.22 (2.78) | |
| 12(8) j'aime mieux les activités à caractère artistique que sportif — COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | 3.19 (3.26) | |
| 13(13) je manque d'intérêt envers les activités sportives en général — VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 3.17 (3.07) | |
| | 3.07 (3.11) | 14(12) les locaux mis à notre disposition sont en nombre insuffisant — MODALITES DE PRATIQUE |
| 15(14) je n'en ressens pas le besoin actuellement — VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 3.07 (2.97) | |
| | 3.02 (2.97) | 16(15) les activités sportives organisées par les clubs privés ou les municipalités m'intéressent davantage — INFLUENCE D'ORGANISME |
| 17(17) je ne participais pas davantage à ces activités au niveau secondaire — COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | 3.02 (2.91) | |
| | 3.01 (2.85) | 18(18) il est impossible de s'intégrer au groupe de participants au milieu d'une session — MODALITES DE PARTICIPATION |

(suite) TABLEAU 42 A

| MOTIVATIONS INTERNES | MOYENNE ($\bar{X}$) |
|---|---|
| | 3.00 (2.94) |
| | 2.95 (2.83) |
| | 2.88 (2.79) |
| | 2.85 (2.76) |
| | 2.84 (2.76) |
| | 2.83 (2.57) |
| 25(25) je n'ai pas obtenu suffisamment de succès lors de mes participations antérieures — COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | 2.79 (2.59) |
| | 2.59 (2.52) |
| | 2.55 (2.58) |
| 28(30) parce que je ne retire déjà guère de satisfaction dans les cours d'éducation physique obligatoire — COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | 2.53 (2.50) |
| | 2.46 (2.39) |

| MOTIVATIONS EXTERNES | |
|---|---|
| 19(16) on ne nous a pas fait savoir qu'il était possible de pratiquer de temps en temps l'activité sportive de son choix — PUBLICITE | |
| 20(19) les voyages qu'il faut faire entraînent des dépenses et mon budget ne le permet pas — INFLUENCES DIVERSES | |
| 21(20) la cédule des rencontres sportives est mal placée dans l'horaire de l'école — MODALITES DE PRATIQUE | |
| 22(23) nous manquons d'information quant à la variété des activités disponibles — PUBLICITE | |
| 23(22) il n'est pas possible de participer à ces activités dû à l'horaire des autobus (départ ou arrivée) — MODALITES DE PRATIQUE | |
| 24(27) les critères d'admission sur le plan des habiletés sportives sont trop élevés — MODALITES DE PRATIQUE | |
| 26(29) il y a un manque d'information quant au lieu et/ou au moment où il faut s'inscrire — PUBLICITE | |
| 27(26) il faut de l'argent pour acheter l'équipement — INFLUENCES DIVERSES | |
| 29(31) on ne nous dit pas comment on pourrait participer — PUBLICITE | |

(suite) TABLEAU 42 A

| MOTIVATIONS INTERNES | MOYENNE ($\bar{X}$) | MOTIVATIONS EXTERNES |
|---|---|---|
| | 2.41 (2.33) | 30(32) j'ai dû abandonner à la suite de blessures — INFLUENCES DIVERSES |
| | 2.42 (2.71) | 31(24) il n'y a aucune activité sportive qui me plaît parmi celles programmées — MODALITES DE PARTICIPATION |
| | 2.40 (2.53) | 32(28) il y a un manque d'attrait au niveau de l'état des locaux mis à notre disposition — MODALITES DE PRATIQUE |
| 33(35) j'ai peur d'avoir l'air ridicule — VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 2.33 (2.14) | |
| | 2.32 (2.25) | 34(34) mes amis ne pratiquent pas de sports — INFLUENCE DES PAIRS |
| 35(36) la pratique des activités sportives para-scolaires représente une perte de temps pour un étudiant de niveau collégial — VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | 2.26 (2.13) | |
| | 2.24 (2.25) | 36(33) mes frères et/ou soeurs ne participent pas non plus aux activités sportives — INFLUENCE PARENTE IMMEDIATE |
| | 2.10 (2.05) | 37(38) mes parents ne m'incitent pas à participer à ce genre d'activités — INFLUENCE PARENTE IMMEDIATE |
| | 2.04 (1.94) | 38(40) la participation aux activités sportives para-scolaire n'est pas reconnue en terme de crédits — INFLUENCE SYMBOLES |

(suite) TABLEAU 42 A

| MOTIVATIONS INTERNES | MOYENNE ($\bar{X}$) | | MOTIVATIONS EXTERNES |
|---|---|---|---|
| | 2.01 (2.05) | 39(37) | je faisais déjà partie d'une équipe mais on ne m'a pas permis de jouer régulièrement<br>MODALITES DE PARTICIPATION |
| | 2.00 (1.83) | 40(41) | je ne suis pas d'accord quant à la manière de faire du(de la) responsable de tel sport<br>AGENT DIRECTEMENT IMPLIQUE |
| | 1.95 (1.82) | 41(43) | j'ai déjà inscrit mon nom mais on ne m'a pas sélectionné comme membre devant faire partie de l'équipe<br>MODALITES DE PARTICIPATION |
| | 1.84 (1.94) | 42(39) | le personnel assigné à ces activités est incompétent en général<br>AGENT DIRECTEMENT IMPLIQUE |
| | 1.85 (1.79) | 43(45) | je m'inscris en faux contre les objectifs visés par les responsables de cette programmation<br>MODALITES DE PARTICIPATION |
| | 1.79 (1.86) | 44(42) | les règlements qui prévalent lorsqu'on participe sont appliqués avec trop de rigueur<br>MODALITES DE PRATIQUE |
| | 1.66 (1.80) | 45(44) | je n'aime pas l'instructeur<br>AGENT DIRECTEMENT IMPLIQUE |
| 46(46) je m'occupe davantage des activités reliées à la pastorale<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | | | |

TABLEAU: 43 A

Niveau d'importance des motivations à caractère psychologique, social et physiologique mentionnées par les étudiants(es) de niveau collégial qui ne participent pas aux activités physiques et/ou sportives programmées à l'intercollégial.

| intercollégial / intramural | PSYCHOLOGIQUE | SOCIAL | PHYSIOLOGIQUE |
|---|---|---|---|
| 1 / 2<br>3.89 / 3.72 | | - je n'aime pas m'inscrire à une activité lorsque je sais qu'il ne me sera pas possible de la pratiquer de façon régulière<br>MODALITÉ DE PARTICIPATION | |
| 2 / 1<br>3.85 / 3.79 | | - je manque de temps dû à mes études<br>MODALITÉS DE PRATIQUE | |
| 3 / 3<br>3.77 / 3.71 | - je valorise davantage l'atteinte de meilleures notes sur le plan académique<br>VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | | |
| 4 / 6<br>3.52 / 3.25 | - pour pouvoir participer il faut avoir suffisamment développé des habiletés sportives propres au(x) sport(s) à pratiquer<br>DEVELOPPEMENT | | |
| 5 / 4<br>3.36 / 3.31 | - j'ai bien d'autres choses à faire durant mes temps libres<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | | |
| 6 / 10<br>3.33 / 3.16 | - j'aimerais participer à un sport en particulier au niveau inter-collégial mais je n'en maîtrise pas suffisamment les habiletés de base<br>DEVELOPPEMENT | | |
| 7 / 5<br>3.33 / 3.30 | - je m'intéresse davantage aux activités sociales qu'aux sports<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | | |
| 8 / 7<br>3.20 / 3.23 | | - les nombreuses séances de pratique nuisent à mes études<br>MODALITÉS DE PRATIQUE | |
| 9 / 11<br>3.29 / 3.11 | | - je suis obligé de travailler à temps | |

(suite) TABLEAU 43 A

| intercollégial | intramural | PSYCHOLOGIQUE | SOCIAL | PHYSIOLOGIQUE |
|---|---|---|---|---|
| 10 | 9 | | - les moments de pratique mis à notre disposition ne coïncident pas avec les temps libres de mon horaire<br>MODALITÉS DE PRATIQUE | |
| 3.27 | 3.19 | | | |
| 11 | 21 | - le niveau de compétition est trop élevé<br>VALORISATION D'ÉLÉMENT SPÉCIFIQUE | | |
| 3.22 | 2.78 | | | |
| 12 | 8 | - j'aime mieux les activités à caractère artistique que sportif<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | | |
| 3.19 | 3.20 | | | |
| 13 | 13 | - je manque d'intérêt envers les activités sportives en général<br>VALORISATION D'ÉLÉMENT SPÉCIFIQUE | | |
| 3.17 | 3.07 | | | |
| 14 | 12 | | - les locaux mis à notre disposition sont en nombre insuffisant<br>MODALITÉS DE PRATIQUE | |
| 3.07 | 3.11 | | | |
| 15 | 14 | - je n'en ressens pas le besoin actuellement<br>VALORISATION D'ÉLÉMENT SPÉCIFIQUE | | |
| 3.07 | 2.97 | | | |
| 16 | 15 | | - les activités sportives organisées par les clubs privés ou les municipalités m'intéressent davantage<br>INFLUENCE D'ORGANISME | |
| 3.02 | 2.97 | | | |
| 17 | 17 | - je ne participais pas davantage à ces activités au niveau secondaire<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | | |
| 3.02 | 2.91 | | | |
| 18 | 18 | | - il est impossible de s'intégrer au groupe de participants au milieu d'une session<br>MODALITÉS DE PRATIQUE | |
| 3.01 | 2.85 | | | |
| 19 | 16 | | - on ne nous a pas fait savoir qu'il était possible de pratiquer de temps en temps l'activité sportive de son choix<br>PUBLICITÉ | |
| 3.00 | 2.94 | | | |
| 20 | 19 | | - les voyages qu'il faut faire entraînent des dépenses et mon budget ne le permet pas | |
| 2.95 | 2.83 | | | |

X-30

(suite) TABLEAU 43 A

| intercollégial | intramural | PSYCHOLOGIQUE | SOCIAL | PHYSIOLOGIQUE |
|---|---|---|---|---|
| 21 | 20 | | - la cédule des rencontres sportives est mal placée dans l'horaire de l'école<br>MODALITES DE PRATIQUE | |
| 2.88 | 2.79 | | | |
| 22 | 23 | | - nous manquons d'information quant à la variété des activités disponibles<br>PUBLICITE | |
| 2.85 | 2.76 | | | |
| 23 | 22 | | - il n'est pas possible de participer à ces activités dû à l'horaire des autobus (départ ou arrivée)<br>MODALITES DE PRATIQUE | |
| 2.84 | 2.76 | | | |
| 24 | 27 | | - les critères d'admission sur le plan des habiletés sportives sont trop élevés<br>MODALITES DE PRATIQUE | |
| 2.83 | 2.57 | | | |
| 25 | 25 | - je n'ai pas obtenu suffisamment de succès lors de mes participations antérieures<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | | |
| 2.79 | 2.59 | | | |
| 26 | 29 | | - il y a un manque d'information quant au lieu et/ou au moment où il faut s'inscrire<br>PUBLICITE | |
| 2.59 | 2.52 | | | |
| 27 | 26 | | - il faut de l'argent pour acheter l'équipement<br>INFLUENCES DIVERSES | |
| 2.55 | 2.58 | | | |
| 28 | 30 | - parce que je ne retire déjà guère de satisfaction dans les cours d'éducation physique obligatoires<br>COMPORTEMENT HABITUEL OU CHOISI | | |
| 2.53 | 2.50 | | | |
| 29 | 31 | | - on ne nous dit pas comment on pourrait participer<br>PUBLICITE | |
| 2.46 | 2.39 | | | |
| 30 | 32 | | | - j'ai dû abandonner à la suite de blessures<br>INFLUENCES DIVERSES |
| 2.43 | 2.33 | | | |

(suite) TABLEAU 43 A

| intercollégial | intramural | PSYCHOLOGIQUE | SOCIAL | PHYSIOLOGIQUE |
|---|---|---|---|---|
| 31 | 24 | | - il n'y a aucune activité sportive qui me plaît parmi celles programmées | |
| 2.42 | 2.71 | | MODALITES DE PARTICIPATION | |
| 32 | 28 | | - il y a un manque d'attrait au niveau de l'état des locaux mis à notre disposition | |
| 2.40 | 2.53 | | MODALITES DE PRATIQUE | |
| 33 | 35 | - j'ai peur d'avoir l'air ridicule | | |
| 2.33 | 2.14 | VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | | |
| 34 | 34 | | - mes amis ne pratiquent pas de sports | |
| 2.32 | 2.25 | | INFLUENCE LES PAIRS | |
| 35 | 36 | - la pratique des activités sportives para-scolaires représente une perte de temps pour un étudiant de niveau collégial | | |
| 2.26 | 2.13 | VALORISATION D'ELEMENT SPECIFIQUE | | |
| 36 | 33 | | - mes frères et/ou soeurs ne participent pas non plus aux pas non plus aux activités sportives | |
| 2.24 | 2.25 | | INFLUENCE PARENTE IMMEDIATE | |
| 37 | 38 | | - mes parents ne m'incitent pas à participer à ce genre d'activités | |
| 2.10 | 2.05 | | INFLUENCE PARENTE IMMEDIATE | |
| 38 | 40 | | - la participation aux activités sportives para-scolaires n'est pas reconnue en terme de crédits | |
| 2.04 | 1.94 | | INFLUENCE SYMBOLES | |
| 39 | 37 | | - je faisais déjà partie d'une équipe mais on ne m'a pas permis de jouer régulièrement | |
| 2.04 | 2.05 | | MODALITES DE PARTICIPATION | |
| 40 | 41 | | - je ne suis pas d'accord quant à la manière de faire de (de la) responsable de tel sport | |
| 2.00 | 1.88 | | AGENT DIRECTEMENT IMPLIQUE | |

M-132

(suite) TABLEAU 43 A

| intercollégial | intramural | PSYCHOLOGIQUE | SOCIAL |
|---|---|---|---|
| 41 | 43 | | - j'ai déjà inscrit mon nom mais on ne m'a pas sélectionné comme membre devant faire partie de l'équipe |
| 1.95 | 1.82 | | MODALITÉS DE PARTICIPATION |
| 42 | 39 | | - le personnel assigné à ces activités est incompétent en général |
| 1.84 | 1.94 | | AGENT DIRECTEMENT IMPLIQUÉ |
| 43 | 45 | | - je m'inscris en faux contre les objectifs visés par les responsables de cette programmation |
| 1.85 | 1.79 | | MODALITÉS DE PARTICIPATION |
| 44 | 42 | | - les règlements qui prévalent lorsqu'on participe sont appliqués avec trop de rigueur |
| 1.79 | 1.86 | | MODALITÉS DE PRATIQUE |
| 45 | 44 | | - je n'aime pas l'instructeur |
| 1.66 | 1.80 | | AGENT DIRECTEMENT IMPLIQUÉ |
| 46 | 46 | - je m'occupe davantage des activités reliées à la pastorale | |
| 1.61 | 1.52 | COMPORTEMENT HABITUEL DU CHOISI | |

# Tableau 39 (Q-152)

[illegible]

| | | [illegible] | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | [illegible] | | [illegible] | |
| | | [illegible] | | [illegible] | |
| | | D | E | E | E |
| 1. | Les problèmes auxquels il faudrait remédier sur le plan de: | | | | |
| | 1.1 L'ouverture des centres ou l'horaire des activités physiques offertes | 91 | 39.1 | 23 | 11.9 |
| | 1.2 La motivation lorsqu'il s'agit de perfectionner | 20 | 5.1 | 13 | 4.7 |
| | 1.3 L'intervention entre les participants | 0 | 1.1 | - | - |
| 2. | La préservation des activités physiques | | | | |
| | 2.1 désire être plus informé | 79 | 19.3 | 66 | 23.8 |
| | 2.2 désire avoir plus de choix | 73 | 15.3 | 39 | 14.0 |
| | 2.3 désire compétitions entre organismes | 6 | 1.3 | 10 | 3.3 |
| | 2.4 doit tenir compte horaire entre transport | 10 | 2.1 | 7 | 2.5 |
| | 2.5 doit avoir compte offert directe | 1 | .2 | 1 | .4 |
| | 2.6 doit fournir crédits reconnus officiellement | 4 | .7 | 2 | .7 |
| | 2.7 doit favoriser participation de la femme | 0 | 1.1 | - | - |
| | 2.8 doit augmenter nombre parties à jouer | 1 | 1.4 | - | - |
| | 2.9 désire s'améliorer vie environnement | 3 | .6 | 3 | 1.1 |
| | 2.10 désire disposer de plus d'heures de pratique | 7 | 1.4 | 21 | 7.6 |
| | 2.11 doit disposer d'un meilleur budget | 3 | .6 | 7 | 2.5 |
| | 2.12 doit être mieux renseigné | 25 | 5.3 | 11 | 4.0 |
| | 2.13 doit offrir davantage d'activités | 0 | - | 6 | 1.1 |
| | 2.14 désire meilleure attitude | 1 | .2 | - | |
| 3. | L'institution | | | | |
| | 3.1 Les locaux | 61 | 12.0 | 29 | 10.5 |
| | 3.2 Le matériel ou l'équipement | 40 | 10.0 | 20 | 7.2 |
| | 3.3 Les ressources humaines | 17 | 3.5 | 11 | 4.0 |
| | TOTAL | 457 | 100.0 | 277 | 100.0 |

ISBN 2-9801647-4-7